

La experiencia musical

Investigación, interpretación y prácticas educativas

Actas del 13.º Encuentro de Ciencias
Cognitivas de la Música

Nicolás Alessandroni y
María Inés Burcet
(Eds.)



Conservatorio de Música
Gilardo Gilardi

ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MUSICA
SAICOM
SOCIEDAD ARGENTINA

La experiencia musical : investigación, interpretación y prácticas educativas: actas del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música / Nicolas Alessandroni ... [et al.] ; compilado por Nicolas Alessandroni ; María Inés Burcet ; editado por Nicolas Alessandroni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM, 2018.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3902-03-1

I. Psicología. 2. Cognición. 3. Ciencias de la Educación. I. Alessandroni, Nicolas II. Alessandroni, Nicolas, comp. III. Burcet, María Inés, comp. IV. Alessandroni, Nicolas, ed.
CDD 780.7

Fecha de catalogación: 4 de abril de 2018.

Foto de tapa y contratapa:

Mr.Push (2009). DSCF2382. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/mr-push/albums/72157622969062904>. Utilizada bajo la notmativa de la Licencia Creative Commons BY-NC 2.0.

Libro de actas de trabajos incluidos en el 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música “*La experiencia musical. Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas*”

Editores: Nicolás Alessandroni y María Inés Burcet

Diseño gráfico y diagramación: Nicolás Alessandroni

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

Buenos Aires - Argentina

E-Mail: info@saccomm.org.ar

Web: <http://www.saccomm.org.ar>

ISBN:

Fecha de publicación: abril de 2018

© para los autores de los trabajos

© de la recopilación para los editores y SACCoM

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

ISBN 978-987-3902-03-1



9 789873 902031



La experiencia musical: Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas.

La Plata, 28 al 30 de septiembre de 2017

Convoca:

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)

Organizan:

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)

Conservatorio de Música 'Gilardo Gilardi' (La Plata)

13.º ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA.

LA EXPERIENCIA MUSICAL: ABORDAJES DESDE LA INVESTIGACIÓN, LA INTERPRETACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

COMITÉ ORGANIZADOR

Coordinación general del encuentro

María Inés Burcet

Gerardo Guzmán

Equipo de organización

Nicolás Alessandroni

Mirian Túñez

Matías Tanco

Sara Gómez

Alexandra Navarro

Sebastián Wenger

Sebastián Castro

Mariano Guzmán

Romina Herrera

Alejandro Laguna

Stella Aramayo

María de la Paz Jacquier



COMITÉ CIENTÍFICO

Nicolás ALESSANDRONI (Instituto de Investigaciones Filosóficas [IIF-SADAF] / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] / Universidad Nacional de La Plata [UNLP] - ARG)

Rosane Cardoso ARAUJO (Universidade Federal do Paraná - BR)

José Luís ARÓSTEGUI PLAZA (Universidad de Granada - ES)

Mariana BORDONI (CONICET-FLACSO - ARG)

Fernando BRAVO (University of Cambridge-Dresden University of Technology - REINO UNIDO -ALEMANIA)

María Inés BURCET (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Lilliana Alicia CHACÓN SOLÍS (Universidad de Costa Rica – COSTA RICA)

Leticia CUEN (Universidad de Paris - Sorbonne - FRANCIA)

Denia DÍAZ (Universidad Nacional Autónoma de México - MEXICO)

Manuel C. EGUIA (Universidad Nacional de Quilmes - ARG)

Silvia ESPAÑOL (CONICET - ARGENTINA)

Antenor FERREIRA CORREA (Universidad de Brasília - BR)

José Eduardo FORNARI NOVOV (Universidad Estatal de Campinas - BR)

Claudia GLUSCHANKOF (Levinsky College of Education, Tel-Aviv - ISRAEL)

André Luiz GONCALVES DE OLIVEIRA (Universidad do Oeste Paulista - BR)

Juan Pablo GONZALEZ (Universidad Alberto Hurtado SJ - CHILE)

Romina HERRERA (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Pilar HOLGUÍN TOVAR (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - COLOMBIA)

Tania Verónica IBAÑEZ GERICKE (Fac. de Artes - Universidad de Chile - CHILE)

María de la Paz JACQUIER (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Luis JURE (Universidad de la República - UR)

Pedro Paulo KOHLER BONDESAN DOS SANTOS (Universidad de Sao Pablo - BR)

Dafna KOHN (Levinsky College of Education -Faculty of Music Education- Tel Aviv - ISRAEL)

Alejandro César LAGUNA (INET-MD -Pólo de Aveiro - PORTUGAL; LEEM -UNLP)

Mónica Graciela LUCERO (Universidad Nacional de San Juan - ARG)



COMITÉ CIENTÍFICO (continuación)

Isabel Cecilia MARTÍNEZ (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Luiz Alberto NAVEDA (Universidade Estadual de Minas Gerais - BR)

Gabriela Alicia ORTEGA (Universidad Nacional de San Juan – ARG)

Alejandro PEREIRA GHIENA (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Diana PÉREZ (Universidad de Buenos Aires – CONICET/IIF/SADAF - ARG)

Clara Márcia PIAZZETTA (Universidad Estadual do Paraná - BR)

Alina Lourdes PONSODA ALONSO (Universidad de las Artes ISA- La Habana - CUBA)

Martín ROCAMORA MARTÍNEZ (Universidad de la República - UR)

Dolores RODRÍGUEZ CORDERO (Universidad de las Artes ISA- La Habana - CUBA)

Guillermo ROSABAL-COTO (Universidad de Costa Rica - COSTA RICA)

Genoveva SALAZAR HAKIM (Universidad Distrital Francisco José de Caldas - COLOMBIA)

Jorge Manuel SALGADO DE CASTRO CORREIA (Universidad de Aveiro - PORTUGAL)

Guadalupe SEGALERBA (Bachillerato Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Favio Demian SHIFRES (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Ana Liza TROPEA (Universidad de Buenos Aires - ARG)

Mónica Leonor VALLES (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Gustavo Fabián VARGAS (Escuela de Musica-Fac. de Humanidades-Universidad Nacional de Rosario - ARG)



SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA (SACCoM)

COMISIÓN DIRECTIVA 2016-2018

Presidente

María Inés Burcet

Vicepresidente

María Eugenia de Chazal

Secretario

Nicolás Alessandrini

Tesorera

Mirian Túñez

Vocales titulares

Matías Tanco

Susana Dutto

Vocales suplentes

Soledad Carretero

Stella Aramayo

Alejandro Grosso Laguna

Órgano de fiscalización

Javier Damesón

Romina Herrera

Mónica Valles



Índice

Prólogo(M.I.Burcet).....	xii
Aportes musicológicos del pensamiento compositivo de Mariano Etkin (1943-2016) (S. Aramayo).....	2
Innovaciones en la bandola del trío típico de cuerdas andino-colombiano (C.E. Balcázar).....	19
Desarrollo de hipótesis de lectura en la actividad coral. Un estudio exploratorio en coreutas amateur (C.M. Beltramone y M.I. Burcet).....	35
Mejora de la memoria gracias al entrenamiento musical en niños en edad preescolar (M. Benítez et al.).....	44
Club social de bebés: musicalidad comunicativa y primera infancia (M. Bordoni).....	65
Antecedentes del juego con las formas de la vitalidad al inicio del segundo año de vida (M. Bordoni y S. Español).....	76
Circulación, construcción de conocimientos y oficio del músico de tango. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi (A. Bresson y D. Gonnet).....	90
La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical (M.I. Burcet y S. Uzal).....	105
El padre Fray Juan de Jesús Anaya Prada y su aporte al género del villancico navideño colombiano (J. Calderón Ochoa y A.E. Hernández Torres).....	116
Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales (S. Castro y F. Shifres).....	134
Comunicação não verbal: um caso de diálogo musical como ponto de partida para a formação de um vínculo (J.L. de Moraes).....	143

Creatividad musical y modulación cognitiva (V. Díaz Abrahan et al.).....	148
El juego social temprano y las pautas de reciprocidad en la díada adulto-bebé (S. Español et al.).....	162
Relevamiento y difusión de obras de compositores argentinos. Carlos Guastavino: “Quince canciones escolares” ciclo para canto y piano. Primer registro audiovisual del ciclo, U.N.T. (P.O. Murad y P.Y. Espert).....	172
La música para piano de Gilardo Gilardi. Registro discográfico. Divulgación. Partituras (P.Y. Espert y D.C. De Marinis).....	181
El CRDI: algunos detalles sobre modificaciones técnicas en la medición de la percepción estética. Tomas de validación de nuevo software. Implementaciones y recorridos en Argentina de la Interfaz Digital de Respuesta Continua (A.L. Frega et al.).....	193
A leitura musical à primeira vista nos cursos de música de universidades brasileiras da região sul: um estudo com base na teoria sociocognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem (A. Gonçalves y R. Cardoso de Araújo).....	203
Usos de las realizaciones aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español en vinculación con otras variables expresivas (M.N. Guzmán et al.).....	213
Prosodia y métrica: paradojas de la comunicación en danza (A. Grosso Laguna et al.).....	224
Fundamento biomecánico para el compás musical y el caminar en el tango (A.C. Grosso Laguna).....	234
El pogo más grande del mundo: el fenómeno de la intercorporalidad en públicos masivos (M. Marchiano e I.C. Martínez).....	250
Un modelo formal-funcional de la zamba (A. Martínez).....	262

A codificação de emoções na música instrumental: um estudo experimental em um contexto musical brasileiro (E. Kornin Silveira Mello y D. Ramos).....	277
DAMyRE - Diseños Analógicos Melódicos y Reformulaciones Educativas (D.A. Merlo).....	297
El juego en el quehacer musical. La experiencia del Ensamble “Los Tamborcitos del ECUNHI” (L. Molina y D. Gonnet).....	311
Bandas marciais nas escolas de tempo integral: habitus e metodologia de ensino coletivo (A. Nogueira de Sousa).....	318
Las formas dinámicas de la vitalidad en el teatro: un análisis multimodal de la obra “La última cinta de Krapp” de Samuel Beckett (A. Nudler y M. de la P. Jacquier).....	328
Experiencias en la interpretación del tango (M.I. Olivera).....	338
Una aproximación a J. S. Bach en la guitarra mediante el aprendizaje progresivo (M.R. Paredes).....	342
La construcción del sentido participativo en la música: dinámicas de interacción ‘orientador-orientado’ en la improvisación jazzística (J. Pérez et al.).....	350
La kinesis instrumental y la conducción de las voces: construcción de conceptos musicales corporeizados (J.F. Pissinis e I.C. Martínez).....	361
La ‘Folia’ y la ‘Fiesta del Divino’ en Guaratuba (Brasil): cognición musical en un estudio de caso bajo la perspectiva de las Representaciones Sociales (C.E. de Andrade y S. Ramos).....	377
Escrituras musicales vernáculas: los registros escritos de los músicos de rock (M. Remiro y M.I. Burcet).....	389
Sonido como soporte materico y música como lenguaje signficante en los procesos formativos (D.A. Solana y E. Becerril Díaz).....	401

Suor borrado de notícias: experimentação vocal e investigação sonora (W.M. Agostini Storoli).....	421
Una clase de piano en la relación uno a uno (M. Tuñez).....	430
La notación rítmica a partir de la audición. Transformaciones vs. problemas de escritura (V. Wagner y F. Shifres).....	440



Queridos amigos y colegas:

Es un gusto para mí, en nombre de la Comisión Directiva de SACCoM y del Comité Organizador del 13°ECCoM, presentar las actas de los trabajos completos del 13° Encuentro en Ciencias Cognitivas de la Música, convocado por SACCoM y organizado juntamente con colegas del Conservatorio de Música Gilardo Gilardi. Este encuentro reunió las voces de investigadores, músicos, docentes y alumnos, quienes durante tres días tuvimos la oportunidad de reflexionar y discutir acerca de las problemáticas que nos convocan alrededor de las prácticas docentes, la notación musical, el repertorio instrumental, la cognición corporeizada, las concepciones en el aprendizaje, la práctica musical, las representaciones sociales, las experiencias en el canto, las relaciones entre música y danza, música y movimiento, música y emociones, entre otras temáticas.

Este encuentro también fue una posibilidad para continuar estrechando vínculos entre las instituciones que formaron parte del mismo. Estuvieron presentes colegas de universidades y conservatorios de diversos lugares de nuestro país, como así también colegas de universidades e instituciones de formación musical de Uruguay, Chile, Colombia, Brasil, Costa Rica, Portugal, España, Inglaterra e Israel.

Aun cuando los encuentros en ciencias cognitivas de la música han estado enfocados desde sus inicios, en la presentación de trabajos de investigación, quisimos hacer del 13°ECCoM un espacio en el cual pudieran confluir diferentes perspectivas a partir de la convocatoria para una diversidad de presentaciones. Entendemos que, si bien los avances en las investigaciones han ido abriendo caminos acerca de los modos en que se construye, se explica, se estudia, la experiencia musical, es cierto que quienes trabajamos en la investigación sabemos que nuestro trabajo, antes que encontrar soluciones no hace más que abrir nuevos interrogantes. Es por ello que estamos convencidos que las discusiones deben poder nutrirse de las diferentes

perspectivas que surgen de la interacción entre docentes, estudiantes, músicos e investigadores.

Será un desafío para todos nosotros, como integrantes de la comunidad educativa, encontrar el modo de llevar los aportes y las discusiones, no sólo a los ámbitos educativos, sino también a políticas públicas que nos permitan la posibilidad de propiciar cambios en las instituciones y así en la comunidad. Para que, en definitiva, la música sea un derecho de todos.

Sabemos que los ámbitos de enseñanza formal de la música resultan reticentes a los cambios. Y es por ello que el trabajo que proponemos es un gran desafío, sin embargo esperamos que cada trabajo pueda ser un puntapié para dejarnos pensando en esa posibilidad.

María Inés Burcet

Presidente SACCoM

Coordinación general del 13.º ECCoM



Trabajos completos



Aportes musicológicos del pensamiento compositivo de Mariano Etkin (1943-2016)

Stella Aramayo

stella_aramayo@yahoo.com.ar

Facultad de Artes y Ciencias Musicales (UCA, Buenos Aires)

1. Fundamentación y objetivos

Según el Diccionario de la Real Academia Española (23ª edición) una acepción de la palabra poética la define como conjunto de principios o de reglas, explícitos o no, que observan un género literario o artístico, una escuela o un autor. A partir esta definición y dada la múltiple y diversa producción musical del compositor argentino Mariano Etkin, consideramos pertinente realizar un estudio de caso musicológico, dentro de la historia de la estética, indagando aportes del pensamiento compositivo de este autor de la vanguardia musical. Analizando la poética de su obra, hallamos el conjunto de elementos estilísticos y temáticos que lo caracterizaron.

Nuestros objetivos al abordar este estudio han sido dos:

- 1°. Investigar aspectos profesionales de Mariano Etkin como compositor, profesor e investigador.
- 2°. Comprobar sus aportes a la musicología contemporánea desde los datos obtenidos en una entrevista personal.

En otras palabras, nos hemos propuesto investigar aspectos profesionales de este músico, como compositor, profesor e investigador, ejecutando y analizando algunas de sus obras musicales, interpretando sus escritos sobre música,

observando el análisis y las instrucciones de sus obras, y otros análisis de sus obras realizados por otros músicos. Además, para indagar su aporte al mundo musical contemporáneo, y deducir su postura estética, entrevistamos personalmente en el año 2009 al compositor, que vivía en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de Argentina, hasta su fallecimiento en 2016.

2. Metodología y materiales

Metodológicamente hemos realizado un estudio de caso, cuyos datos hemos validado a través de una entrevista personal al compositor y de las afirmaciones escritas en sus ensayos sobre música contemporánea.

Desde una perspectiva musicológica hemos ejecutado y analizado algunas de sus obras, interpretando sus escritos sobre música, observando el análisis y las instrucciones de sus composiciones, y otros análisis de sus obras realizados por otros músicos. Desde las respuestas de este compositor a la entrevista realizada, antes mencionada, hemos corroborado su postura estética como músico de vanguardia. Nuestros materiales u objetos de conocimiento específicos fueron: tres composiciones musicales en partituras, varias obras en grabaciones, y las afirmaciones orales y escritas de Mariano Etkin en el año 2009.

Para la realización de este escrito, hemos considerado específicamente algunas partes de la partitura de su obra *Distancias* (1968-69) para piano solo, editada por Ricordi Americana en 1983, copias de dos manuscritos de partituras inéditas para piano solo: *Arenas* (1988), y *Perpetual tango* (1989), y el archivo de sonido con la grabación de *Cifuncho* (1992), que hemos tomado como referentes musicales-documentales en este trabajo.

Obtuvimos los dos manuscritos y el CD con grabaciones de ocho obras de Etkin por cortesía del compositor, que me los obsequió cuando lo entrevisté, recordando que él fue mi profesor de Historia de la Música en la Universidad Nacional de Tucumán (1972) cuando yo iniciaba mis estudios formales en el Profesorado de Piano.

Retomando la acepción de la palabra “poética” en relación con este autor, hemos tomado su definición para estudiar la obra del compositor Etkin, para deducir su postura estética desde su poética, es decir, desde todos aquellos elementos estilísticos y temáticos que caracterizaron a Mariano Etkin.

La historia de la estética muestra que sólo el análisis preciso y profundo de los



diversos modos de realidad permite salvar los escollos opuestos del objetivismo y el subjetivismo, que no han podido evitar ciertas corrientes de la estética moderna. La tendencia en la actualidad es el estudio global de las aportaciones de la estética contemporánea a la luz de una metodología severa de las realidades suprasensibles, basada en un análisis bien matizado de la categoría de objetividad y de la intuición intelectual inmediata-indirecta de los objetos de conocimiento. En este estudio escrito, mis objetos de conocimiento específicos fueron los siguientes: tres composiciones musicales en partituras, una obra en grabación, y las afirmaciones orales y escritas de Mariano Etkin.

Presentamos a continuación una breve reseña sobre estudios previos e influencias del compositor.

3. Estudios previos e influencias sobre Etkin

En cuanto a estudios realizados sobre el compositor Etkin, encontramos dos artículos de investigación publicados en Argentina que analizan dos composiciones suyas desde diferentes perspectivas: uno de Molina, sobre la repetición creativa de Etkin en su *Locus Solus* (Molina, 1993), un análisis de Mastropiero sobre los aportes de la obra *Cifuncho* de Mariano Etkin a la instrumentación, a través de las transformaciones tímbricas en el sonido del violín (Mastropiero, 2007, CD).

Además, hallamos dos publicaciones de Omar Corrado en inglés y en alemán, en las que este musicólogo menciona a Mariano Etkin enfrentado con la imposibilidad de realizar una síntesis de sus composiciones (Corrado, 1995). Encontramos también un trabajo publicado realizado por varios estudiantes de Morfología Musical (Alonso; Galvez, et al., 1998), alumnos del compositor Pitari, quienes intentaron aproximarse a la obra de Etkin, mediante el análisis morfológico de algunas de sus obras.

Un antecesor de Mariano Etkin en la música contemporánea académica argentina fue el compositor Juan Carlos Paz, quien sintetizó pensamientos compositivos del siglo XX, e influyó no solamente en Etkin sino en muchos otros compositores contemporáneos argentinos como Camps, Serra, Arizaga, Filipi, De Pedro, Cabrera, y otros. Paz redujo a seis los principios múltiples de las músicas del siglo XX: la rítmica pura a base de sonidos indeterminados, de procedencia oriental, norteamericana y stravinskiana antes de 1914, los derivados del serialismo integral, y las músicas concreta, electrónica, estocástica y aleatoria (Paz, 1971, p. 12).

A comienzos del S.XXI estas tendencias musicales internacionales se afianzaron y evolucionaron en distintos países y también en Argentina, dando origen, ya sea por continuidad por oposición o por creatividad, a nuevas tendencias propuestas

por compositores como Pierre Boulez, John Cage, Morton Feldman, Brian Ferneyhough y Helmut Lachenmann, entre otros.

Entre los principios del pensamiento compositivo de la segunda mitad del siglo XX y comienzos de XXI, Juan Ortiz de Zárate (2009) en un Seminario de Doctorado de la Universidad Católica Argentina de Buenos Aires, sintetizó algunas tendencias compositivas musicales actuales como el ‘aura’ de los materiales (Lachenmann), la jerarquización de materiales y la racionalización de la aleatoriedad (Boulez) y el problema de las ‘líneas de fuerza’ dentro de la obra (Ferneyhough). También agregó posturas compositivas opuestas como ‘materiales a moldear’ (Lachenmann) versus ‘procesos a desarrollar’ (Ferneyhough), ‘la tradición’ versus ‘la vanguardia y la reinención instrumental’, y ‘el asalto contra el objeto en la representación’ versus ‘la presentación’ (Feldman).

Mariano Etkin se había alineado en la estética del estadounidense Morton Feldman, quien concebía la creación como una presentación, es decir, presentaba su material musical como la idea en sí misma en un no-desarrollo y en una no-linealidad. Toda la música de Feldman intenta no someterse al tiempo sino “trabajar con el tiempo”, como para que el tiempo actúe sobre los sonidos en las distintas escrituras de sus composiciones, dentro de la estética de sus creaciones. En relación a Feldman, Etkin afirmaba por escrito:

“Mi trabajo hubiera sido diferente, de no haber escuchado la música de Morton Feldman [...], me atrevo a decir que fue el músico del siglo XX que más me impresionó, desde siempre...”
(Etkin, 1987).

Así el compositor argentino admitía personalmente la evidente influencia del autor estadounidense en su pensamiento compositivo musical.

A continuación, por los propósitos y la naturaleza descriptiva de este trabajo presentamos los principales datos biográficos, y luego los resultados que hemos obtenido leyendo, analizando, ejecutando y escuchando la música de Etkin, e interpretando sus afirmaciones escritas y orales de distintos momentos.

4. Una síntesis biográfica sobre Etkin

4.1. Antecedentes profesionales

4.1.1. Sus estudios. Composición: estudió con Guillermo Graetzer como becario del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales del Instituto Di Tella, Buenos Aires. Además aprendió composición con Alberto Ginastera, Iannis Xenakis, Earle Brown, Maurice Le Roux y Gerardo Gandini. Estudió en la Juilliard

School de New York con Luciano Berio.

Dirección Orquestal: estudió con Paul Hupperts en el Conservatorio de Utrecht. Fue becado por la Organización de Estados Americanos y Gobierno de Holanda. En la Academia de Música de Basilea, Suiza, estudió con Pierre Boulez.

Música Electrónica: estudió con Gottfried Koenig en el Estudio de Sonología de la Universidad de Utrecht.

4.1.2. *Sus premios.* Por diferentes composiciones, fueron los siguientes: Fondo Nacional de las Artes, Bs. As. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Fundación Gaudeamus, Holanda. Sexto Seminario Internacional de Compositores, Boswil, Suiza.

4.1.3. *La ejecución de sus composiciones.* Han sido estrenadas e interpretadas en diferentes eventos musicales como los que citamos:

En Festivales internacionales: como la Sociedad Internacional de Música Contemporánea, realizada en Toronto, Amsterdam, Oslo y Essen; NovAntiqua Koeln; Éclat, Stuttgart; Neue Musik Ruemlingen, Suiza; “Sonidos de las Américas” New York; Bludenzer Tage Zeitgemaesser Musik, Austria.

En Festivales Latinoamericanos: como el Primer Encuentro Latinoamericano de Música, México, otro en Caracas, Venezuela; el 4° Encuentro de Compositores Latinoamericanos, Belo Horizonte, Brasil.

4.1.4. *Las composiciones “por encargo”.* Fueron solicitadas por las siguientes agrupaciones institucionales: Radio Bremen, Radio Deutschlandfunk, Ensemble Aventure y Freiburger Schlagzeug Ensemble (Alemania); Festival Neue Musik Ruemlingen (Suiza); Composers/Performers Group (New York); Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

También fue Compositor Invitado de la Akademie Schloss Solitude, Stuttgart, Alemania.

4.1.5. *Los escritos publicados sobre su obra.* Son varios los ensayos presentados en publicaciones argentinas y extranjeras. Entre los mismos se encuentran “Estudios” publicados en MusikTexte, Köln, Alemania, también en la Revista Música e Investigación del Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega” de Buenos Aires y en la Revista del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

4.1.6. *Actuaciones como miembro de jurado.* En el Premio Nacional de Composición en Colombia y Argentina y en el Festival “World Music Days” Seúl, Corea, organizado por la Sociedad Internacional de Música Contemporánea.

4.1.7. *Profesor de nivel superior.* Entre las materias que enseñó a muchas generaciones

de estudiantes de música podemos citar las siguientes: Composición, Historia de la Música, Análisis Musical, Formas Musicales, Sonido y Estética. Trabajó como docente en las Universidades Nacionales de Tucumán, de Río Cuarto, del Litoral, de Buenos Aires y de La Plata.

Además, fue profesor de Composición, Teoría y Música Electrónica y Director del Conjunto de Música Contemporánea en la McGill University de Montreal, Canadá, y Jefe del Departamento de Composición en la Wilfrid Laurier University de Ontario, Canadá.

También fue “Profesor Invitado” para realizar cursos y seminarios en el Conservatorio Real de La Haya, Holanda, en el Conservatorio de Música de Biel, Suiza y en las Escuelas Superiores de Música y Artes de Stuttgart, Berlín, Essen, Alemania y su par de Estocolmo, Suecia, así como en la Escuela Universitaria de Música de Montevideo; en la cátedra de Composición Latinoamericana en la Universidad Central de Venezuela “Simón Bolívar”, Caracas, Venezuela y en Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea en Montevideo y en Cursos de Verano de Darmstadt.

Fue Director-Investigador y Profesor Titular de Composición y de Análisis Musical en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

4.2. Sus composiciones musicales

Entre 1959 y 2016 Etkin compuso más de cuarenta obras para instrumentos musicales, para piano solo, violín solo, flauta sola, etc. y también para diversas combinaciones instrumentales en obras de cámara como por ejemplo Taltal (1993) para cuatro percussionistas.

Además realizó siete composiciones vocales instrumentales para teatro y compuso dentro de lo que se conoce como “música para cine” todas las bandas sonoras de la película argentina Los siete locos de Roberto Arlt, dirigida por Leopoldo Torre Nilsson.

4.3. Sus escritos sobre música

Desde 1980 Etkin publicó más de treinta ensayos teórico-estéticos sobre la composición académica de vanguardia y específicamente sobre análisis musical, con su equipo de investigación de la Universidad Nacional de La Plata.



5. Otras características de este músico

Pudimos comprobar a través de sus respuestas a la Entrevista que realizamos en el año 2009 a este compositor, otros aportes musicológicos que evidenciaron el múltiple y diverso quehacer del músico contemporáneo argentino Mariano Etkin, desde diferentes perspectivas.

5.1. El compositor y sus obras

Etkin afirmaba que él no se proponía tener un rol social ni una misión como compositor. Creía que lo que componía tenía algo que ver con haber nacido y vivido sus últimos años en Bs. As. Consideraba que hay una “historia auditiva” que forma parte de cada músico.

Cito a Etkin en una de sus respuestas a nuestra entrevista:

“[...] En casa viví desde la infancia ese sincretismo de pensamientos, ideas y sonoridades sobre las que discutíamos o conversábamos permanentemente con mis padres, y que posiblemente me permitieron desarrollar la oratoria. [...] Cuando en 1972 me ofrecieron cátedras en la Universidad Nacional de Tucumán, sentí que se producía como una continuidad de esos vínculos forjados en mi niñez con mis padres. [...]” (Etkin, 2009, respuesta 1).

Es evidente la importancia que él daba a la relación con sus padres, quienes le habían hecho conocer varias provincias argentinas en su niñez y le proporcionaron posibilidades de diálogo constructivo para sí mismo y para su futuro como músico.

También comentó que sus composiciones surgían primero por una ‘necesidad’ que a veces coincidía con un encargo, y otras no. Por ejemplo: en ese año 2009, cuando respondió a mi entrevista, había terminado dos tríos para cello, clarinete y corno, que le encargaron para el “Ciclo de Música Contemporánea de Buenos Aires”.

En cuanto a las influencias de otros compositores, Etkin admitió que Juan Carlos Paz influyó en él en un sentido meta-musical. Cito a Etkin:

“Fue mi maestro sin que yo haya sido su alumno formalmente. Asistemáticamente aprendía mucho de él. [...] En una de esas oportunidades en que llegaron libros a mi casa, encontré el de Juan Carlos Paz y quedé maravillado de su contenido. Y empecé a llevarlo al Conservatorio Nacional, y es así como comencé a



ser visto como un músico muy reaccionario. [...]” (Etkin, 2009, respuesta 3.1)

Con esta afirmación este compositor manifiesta su interés por leer producciones de otro colega con mayor experiencia que la suya para “aprender a aprender”, que es la base de la meta cognición, por lo que él mismo hablaba de un “sentido meta-musical” en su vínculo con el compositor Juan Carlos Paz.

Etkin hizo en agosto de 2006 una entrevista a Mauricio Kagel en la Universidad Nacional de La Plata, y Kagel comentó que Juan Carlos Paz era uno de los hombres más cultos que había conocido, pero que su música casi no se tocaba. Cito a Etkin:

“A mí me ocurrió algo parecido a lo que le ocurrió a Kagel con Paz, cuando tuve el privilegio de conocer a Morton Feldman, porque también era un hombre muy culto [...], yo siempre lo admiré por su concepción y gran sensibilidad para con el sonido, ‘al que lo dejaba fluir en forma circular’”. (Etkin, 2009, respuesta 3.2).

Es evidente la influencia de Feldman en Etkin, quien admitía su admiración hacia el norteamericano como compositor.

En cuanto a su postura estética personal, en el año 2009 Etkin consideraba que una de las principales cosas para las que sirve componer música es para conocerse a sí mismo, y para aprender a no mentirse sobre uno mismo. Y reafirmaba que “componer música te confronta con vos mismo”. Relató que cuando vivió en Canadá, entre 1980 y 1985, un colega canadiense le comentó que cada vez que le estrenaban o presentaban una obra sentía que “lo desnudaban en público”. Cito a Etkin: “La postura estética creo que se vincula mucho a las creencias personales, por eso me resulta difícil responderte. Quizá por eso Feldman hablaba de una ‘música plana’”. (Etkin, 2009, respuesta 4).

Después de justificar que él relacionaba la postura estética a las creencias, no habló sobre su postura estética de ese momento y comentó que “nunca fue rupturista por la ruptura misma”. Mientras lo entrevistaba, Etkin recordó dos obras suyas y dijo: “las siento particulares para mí” (textual).

Una de las composiciones que recordó es Cifuncho (1992) para violín solo, obra con una duración aproximada de 10’27’’. Comentó que hay una localidad al norte de Chile que se llama así, que él estuvo en sus playas solo, descansando y observando las olas del Océano Pacífico. Aclaró que “es pacífico, además de frío”; y continuó relatando que vio que las olas del mar iban y venían de modo aperiódico sobre la playa. Ese movimiento le recordó el brazo de un violinista y a partir de allí surgió esa obra que compuso en base a “diversas aperiodicidades”, inspirado

en esas olas de mar que observó. La otra obra que él manifestó que sentía de un modo particular es Música ritual (2008) para orquesta, que se estrenó en enero de 2009 en Venezuela. Recordó que uno de los músicos de la orquesta después del estreno le vino a preguntar “si había alguna reminiscencia sexual en esa obra”, a lo que él respondió que no, pero le agradeció mucho su comentario, porque lo que Etkin percibió de esa pregunta, era el interés de ese intérprete por la utilización del sonido como cuerpo o como materia que él había realizado como compositor. (Etkin, 2009, respuesta 5).

Continuando con la Entrevista realizada en el año 2009, a través de sus distintas respuestas, Mariano Etkin confirmó que su modo de componer no había variado por influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, porque definitivamente no encontraba el ‘cuerpo del sonido’ en la música electrónica. (Etkin, 2009, respuesta 6). Recordaba que su música para teatro fue de su época de juventud, y afirmó que luego no compuso más para teatro. Refiriéndose a su música para cine, cito a Etkin:

“Disfruté y sufrí mucho componiendo la música de la película “Los siete locos” porque durante un mes “trabajé a destajo” (textual), cinco o seis horas diarias para esa película. Utilicé recursos propios y tuve que inventar otros “nuevos recursos” para adecuarlos a los requerimientos del director Torres Nilson, que antes de llamarme a mí, había llamado para la música de otras películas al compositor Juan Carlos Paz. [...]” (Entrevista, 2009, respuesta 7.4).

Respecto de otras composiciones musicales suyas Etkin afirmaba:

“[...] Me gustaría comentar un poco los dos últimos tríos que compuse. Ambos tienen título parecido y están compuestos para los mismos instrumentos. Podría decirte que ambos contienen “música contrapuntística”, no en el sentido lineal del contrapunto tradicional, sino en el sentido de ‘contrapunto global de parámetros’ [...]” (Entrevista, 2009, respuesta 7.5).

5.2. El compositor y el público

A Mariano Etkin no le interesaba observar particularmente las características del público que se acercaba o que se había acercado a escuchar sus composiciones, porque según él “eso sólo podía interesar si se consideraba a la música como parte del mundo del espectáculo”, y para él la “música como arte” no formaba parte del

mundo del espectáculo.

Resultó muy interesante este comentario suyo como un profundo y gran contraste a la gran cantidad de posturas sobre el arte únicamente vinculadas con lo “espectacular” en el sentido de “demostración, muestra o performance”. Cito a Etkin refiriéndose al público: “Solamente les pediría que escuchen mi música atentamente y muy concentrados”. (Etkin, 2009, respuesta 10).

Ante mi pregunta referida a las complicaciones que aparecen para un compositor musical dentro de las principales corrientes del pensamiento compositivo contemporáneo, Etkin afirmó:

“Creo que todas son complicaciones para los compositores contemporáneos. Sobre todo en Argentina, en donde faltan presupuestos, faltan textos, faltan instrumentos musicales apropiados, etc.” (Etkin, 2009, respuesta 11).

Todas las respuestas de Mariano Etkin a mis preguntas confirmaron y validaron algunas de mis apreciaciones previas sobre lo que él ha compuesto y escrito a lo largo de toda su carrera musical. Sin embargo, nos ha parecido pertinente analizar algunos aspectos esenciales de sus afirmaciones respecto de lo que él pensaba en relación a los intérpretes de sus obras.

5.3. *El compositor y los intérpretes*

Al referirme a los intérpretes musicales de sus obras de piano, como pianista clásica e investigadora solicité a Etkin algunos aspectos claves para interpretarlo correctamente. Entonces recordó a Stravinski y dijo sintéticamente: “hacer todo lo que está escrito”.

Cuando entrevistándolo afirmé que yo consideraba que cada compositor y cada intérprete de música contemporánea deberían ser músicos- investigadores, Etkin afirmó: “Coincido con lo que vos pensás”. (Etkin, 2009, respuesta 8.2). Como ex alumna suya, pudimos corroborar que en algún sentido, había logrado comprender y aplicar algunas enseñanzas de sus clases de Historia de la Música en la Universidad Nacional de Tucumán, aunque por entonces yo estaba comenzando mis estudios musicales académicos formales.

5.4. *El compositor-profesor e investigador*

En uno de sus múltiples escritos sobre música, Etkin realiza una síntesis de diez ideas que según él, caracterizaban a la música contemporánea. (Etkin, 1983,



p.75). Al escuchar, ejecutar y analizar distintas composiciones musicales suyas, encontramos estas diez ideas y las mencionamos a continuación:

1ª-Disonancias que se liberan desde adentro de las composiciones, al no regirse ya la composición por reglas tonales resquebrajadas en cuanto a alturas, pero no en la concepción del tiempo ni de la forma.

2ª-Concepción del tiempo musical del tipo causa/efecto relacionada con un lenguaje narrativo-dialéctico.

3ª-Forma entendida como la manera en que se organiza el tiempo y la ‘duración’ de la obra, además de cómo se organizan los materiales compositivos.

4ª-Lenguaje musical finalista que parte desde un núcleo (tema, serie, etc) y se desarrolla hacia una conclusión.

5ª-Liberación de la forma del desarrollo tradicional de las obras que parte de una utilización espacial del tiempo musical.

6ª-Distribución de un repertorio de elementos compositivos en una totalidad que sería la duración de la obra, “concebida a priori como un espacio (de tiempo) a ser llenado”.

7ª- Ideación inicial de la obra como simultaneidad, como una ‘música que está ahí’, no que se dirige a un punto determinado (Etkin, 1983, p. 76).

8ª Repetición explícita con proceso de desfasamiento de planos.

9ª Incremento de la ambigüedad significativa de la música dado por la adireccionalidad, la incorporación del azar en los procesos de composición–interpretación y el juego con los umbrales o límites perceptivos.

10ª Manifestación de que el progreso en el arte no existe, partiendo de que hay transformaciones de tipo cualitativo y no cuantitativo.

Etkin planteaba que la liberación de la disonancia desde adentro enmascaró el tradicionalismo formal (Escuela de Viena), y que la persistencia de lo tonal enmascaró la liberación de la forma (Satie, Stravinski). Por lo que la antinomia tonal/atonal no podía ya esgrimirse como una postura de reacción/progreso ni una explicación de la música del siglo XX, porque se terminaba cayendo en la excesiva simplificación de que “lo contemporáneo es disonante” (Etkin, 1983, p.77).



6. Tres obras para piano

6.1. “Distancias”, para piano solo (1969)

Al escribir sobre su obra *Distancias*, Etkin recordaba que cuando la compuso estaba en Holanda, lejos de Argentina, de ahí su título. Agregó que durante su composición surgieron ‘otras distancias’ (cercanías- lejanías) en el plano de los registros, de los espacios que separan entre sí los ataques, etc. Después de la tapa de la partitura editada, aparece una página con una nota de Editorial, luego otra página con una biografía y un listado de obras de Etkin, y un análisis del mismo autor sobre su obra. Siguen la notación e instrucciones para la ejecución. Finalmente la partitura fue editada en diez páginas.

En *Distancias* hay tres secciones, con preponderancia de lo tímbrico a través de semejanzas y contrastes en las resonancias (sonidos-silencios), en la dinámica (*fff* –*pppp*, *legato-staccato*) y en los modos de ataque.

Los tres sectores que Etkin menciona en su análisis, evidencian su propia percepción de las consonancias que, según él, variaban de acuerdo a la zona o registro del espectro audible en que se producían. Para él, la zona central era óptima para la percepción más diferenciada de los intervalos melódicos y armónicos (2º sector, c.40 a c.59). Se pueden observar diferentes clústers en la partitura original.

En el parámetro duración trabajó con el umbral de percepción de la diferencia de duraciones, manejándose con valores largos cuyo promedio es del orden de los 4 segundos (1º sector, c.1 a c.39). Se observa la indicación de pedal tonal (c. 35) y pedal una corda (c. 36) superpuestos y al comienzo del 2º sector (c. 40).

Excepto en la coda final del 2º sector (c. 57 y c 58= 8´´), es evidente la estricta regularidad en el espaciado de las barras de compás en toda la partitura. Se observa el paso del 2º al 3º sector de esta obra, indicado con un 4´´ (c. 59) y el comienzo de la 3ª sección (c.60).

Con respecto a los sonidos que en *Distancias* deben tocarse en el encordado del piano, “no en el teclado”, Etkin sugería evitar innecesarios despliegues visuales.

6.2. “Arenas” para piano solo (1988)

Cuando Etkin hablaba de su obra *Arenas* (a la memoria de Morton Feldman) contaba que esa composición se titula así porque antes de componerla estuvo pensando en el tango argentino “Malena”, que en su texto menciona la arena.

Observamos en el manuscrito de siete páginas de la partitura de *Arenas* un acorde que parece “suspendido” (c. 23 a c. 26) que provoca una sonoridad que, según Etkin “se parecía a los sonidos de Feldman”.

Aparecen también aquí “armónicos” para ejecutar con pedal derecho después de acordes en staccato (c. 18 y c. 20) o después de apoyaturas breves anteriores a bicordios seguidos de dos sonidos (c. 37 a c.39) y notas duplicadas a distancia de doble octava (c.70 a c. 85).

6.3. “Perpetual tanto”, para piano solo (1989)

Al hablar de su obra Perpetual Tango, Etkin comentaba que a partir de la obra Le Tango perpétuel de Erik Satie (1914), que inspiró a John Cage para componer su “Perpetual Tango” (1984), cinco compositores argentinos se propusieron trabajar individualmente, agregando otros parámetros sonoros sobre la partitura de Cage, que contiene “la rítmica del tango argentino”. Es decir, a partir de aquellas dos partituras previas, surgió la versión suya de Perpetual Tango, compuesta para el “registro grave-medio” del piano, en la que se evidencia claramente su continuidad estética con la escuela norteamericana (Cage, Feldman).

7. Resultados y discusión

Después de hallar elementos explícitos e implícitos dentro del quehacer musical de Mariano Etkin, identificamos varias características que lo definieron como autor del siglo XX.

Etkin sintetizó su poética en diez ideas que son una evidente consecuencia y evolución de su producción musical y de la enseñanza de la composición a sus alumnos.

Escuchando su obra Cifuncho hemos percibido una música no finalista, con utilización espacial del tiempo musical, con procedimientos de repetición creativa. Etkin modificó los timbres con diversas formas de ejecución y producción del sonido, obteniendo nuevas sonoridades para el violín.

Analizando y ejecutando en el piano algunas composiciones suyas hemos observado:

En su obra Distancias, acentúa la ambigüedad signficante de la música, oscilando entre lo que parece ser y lo que realmente es “una distancia”. Pudimos asociar la regularidad en el espaciado de las barras de compás, con una conciencia del espacio provisto por la página pentagramada, para el procedimiento de las estructuras duracionales vacías, antes utilizadas por Cage y Feldman.

En su obra Arenas indicó repetidamente el uso de pedales del piano, igual que en Distancias. Actualmente sólo algunos pianos tienen tres pedales. El pedal tonal central permite crear el efecto de “nota pedal”, que consiste en mantener durante

un tiempo determinado la misma nota o acorde, que no se modifica por los sonidos o acordes que se toquen después; cumple una función muy diferente a la del pedal ‘de resonancia’ y a la del pedal ‘apagador’. Muchos pianos de Argentina sólo poseen dos pedales, no tienen pedal tonal, lo que imposibilita la ejecución de esta obra que en varias páginas indica su uso. Esta composición evidencia continuas “reminiscencias sonoras de Feldman”.

Con su obra *Perpetual Tango* Etkin históricamente fue continuador de Satie y de Cage, porque componiéndola amplió lo que ellos propusieron, utilizando creativamente el parámetro alturas en una nueva composición.

El conceptualismo abstracto del norteamericano John Cage influyó en Etkin, desde el mensaje ritual y religioso de influencia Zen y en el manejo de silencios. Pero a diferencia de Cage, Etkin no se interesaba por su público.

Tras haber cotejado todos los aportes de Mariano Etkin y de haberlos corroborado mediante la Entrevista personal realizada en el año 2009, desde la definición de la palabra poética presentada en la introducción de este artículo, hemos analizado todo el material investigado y obtenido los siguientes resultados.

Etkin se ha alineado en la estética de Morton Feldman, quien concebía la creación como una presentación, es decir, presentaba su material musical como la idea en sí misma en un no-desarrollo y en una no-linealidad. Él afirmaba que no se proponía tener un rol social ni una misión como compositor. Creía que lo que componía tenía algo que ver con haber nacido y vivido sus últimos años en Bs. As. Consideraba que hay una “historia auditiva” que forma parte de cada músico. También afirmaba que una de las principales cosas para las que servía componer música era para conocerse a sí mismo, y para aprender a no mentirse sobre uno mismo, reafirmando textualmente lo siguiente: “componer música te confronta con vos mismo”.

Después de justificar oralmente que él relacionaba la postura estética a las creencias, no habló sobre su postura estética y sólo comentó que “nunca fue rupturista por la ruptura misma”. Confirmó mediante entrevista que su modo de componer no había variado por influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, porque definitivamente no encontraba el ‘cuerpo del sonido’ en la música electrónica. Recordó que su música para teatro fue de su época de juventud, y comentó que luego no compuso más para teatro, aclarando que para él la “música como arte” no formaba parte del mundo del espectáculo.

En uno de sus escritos Etkin realizó una síntesis de diez ideas que según él, caracterizaron a la música contemporánea. Planteó que la liberación de la disonancia desde adentro enmascaró el tradicionalismo formal (Escuela de Viena), y que la persistencia de lo tonal enmascaró la liberación de la forma (compositores Satie y Stravinski). Por lo que la antinomia tonal/atonal no podía ya esgrimirse como una postura de reacción/progreso ni una explicación de la música del siglo XX, porque se terminaba cayendo en

la excesiva simplificación de que “lo contemporáneo era disonante”.

8. Conclusiones

Las numerosas composiciones musicales de Etkin y sus ensayos escritos evidenciaron una sólida carrera de compositor y la madurez de un profesor investigador.

El expresionismo abstracto del norteamericano Morton Feldman influyó en Mariano Etkin en el modo de presentar el sonido y los tiempos. Es decir, Etkin utilizaba sonidos y tiempos “al modo de Feldman”. Sin embargo adhería convencido a la premisa “el arte por el arte” heredada del alemán Arnold Shöenberg.

Los elementos estilísticos y temáticos que caracterizaron a Mariano Etkin y definieron su postura estética personal fueron: el uso del sonido como materia, de la forma y el tiempo como espacio, y de ‘nuevos gestos, usos y sonoridades’ para los instrumentos musicales.

Al analizar ejecutar o escuchar su música, sus procedimientos compositivos evidencian que él dio mucha importancia al material musical y a los atributos sensoriales del sonido y del silencio, como origen y razón de sus obras.

Etkin ha preferido no definir su postura estética de compositor cuando lo entrevistamos personalmente. Evitaba expresar sus creencias. Él y su música ‘están ahí’, presentando ‘su historia auditiva de músico’, evidenciando en sus obras las influencias de algún lugar del mundo por el que pasó: Latinoamérica... Europa... Norteamérica... Utilizaba en forma no dialéctica el tiempo musical en el espacio, y buscaba analíticamente expresar lo complejo en lo unidimensional. Poseía una fuerte personalidad individual, con un alto nivel y manejo de diversas técnicas compositivas musicales que utilizaba según criterios propios.

Podríamos afirmar que Mariano Etkin fue un músico argentino contemporáneo ‘eclectico’, que ha desarrollado en sus composiciones y escritos sobre música contemporánea un ‘sincretismo’ de pensamientos e ideas musicales: tiempos estáticos y dinámicos simultáneos, superposición de viejas y nuevas sonoridades y expresivos silencios individuales.

Con la realización de esta investigación dilucidamos elementos de la “poética” de este compositor académico argentino de vanguardia y actualizamos la musicología contemporánea con nuevos aportes.



9. Referencias bibliográficas

- Alonso, S.A.; Galvez, M.C. y otros (1998) Una aproximación a la obra de Mariano Etkin. *Revista Música e Investigación del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega"*. Año 2 (3), 33- 68.
- Corrado, O. (1995). Mariano Etkin: Composing in Face of the Impossible Synthesis. *World New Music Magazine* (5), s/pp.
- Etkin, M. (1968). *Distancias, para piano*. (Partitura ed. 1983). Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana.
- Etkin, M. (1982). Reflexiones sobre la música de vanguardia en América Latina. *Boletín de música Casa de las Américas* (3), 333- 335.
- Etkin, M. (1987). Morton Feldman por Mariano Etkin. *Edición Revista Pauta*, 6 (24), s/pp.
- Etkin, M. (1988) *Arenas, para piano*. Buenos Aires: Partitura Manuscrita.
- Etkin, M. (1989) *Perpetual Tango, para piano*. Buenos Aires: Partitura Manuscrita.
- Etkin, M. (1989). Los espacios de la música contemporánea en América Latina. *Revista del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral* (1), 47 - 58
- Etkin, M. (1990). Alrededor del tiempo. Ediciones Lulú, Revista de teorías y técnicas musicales (2), 17 – 18.
- Etkin, M. (2001). A propósito de Morton Feldman. *Actas de las Segundas Jornadas de Música Contemporánea*, La Plata: Ediciones Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Etkin, M. (2002). Sobre el contar y la notación en Ives y Feldman. *Revista del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral* (9), 1- 6.
- Etkin, M. (2006). Acerca de la composición y su enseñanza. *Revista del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral* (10), 31-37.
- Etkin, M. (1983). Apariencia y realidad en la música del siglo XX. Capítulo 7. En Etkin, M.; Camps, P. & otros. *Nuevas propuestas sonoras*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Etkin, M.; Villanueva, M. C. (2004). Only de Morton Feldman: cifra y cualidad. *Revista Música e Investigación del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega"*. Año 7 (15), 27- 42.
- Feldman, M. (1998) *Écrits et paroles; textes réunis par Jean-Yves Bosseur et Danielle Cohen-Levines précédés d'une monographie par Jean-Yves Bosseur*; Paris:

L'Harmattan.

- Fetterman, W. (1996). *John Cage's theatre pieces: notations and performances*. Amsterdam: B.V. Published in The Netherlands by Harwood Academic Publishers GmbH.
- Mastropiero, C. (2007). La Instrumentación a través de las transformaciones tímbricas. Aportes de la obra Cifuncho de Mariano Etkin. *Actas de las V Jornadas de investigación en Arte y Arquitectura en Argentina*. [CD-ROM]. La Plata: Ediciones Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Molina, J. E. (1993). Locus Solus de Mariano Etkin: la repetición creativa. *Revista Summarium*. Centro Transdisciplinario de Investigaciones de Estética (1), 287-320.
- Paz, J. C. (1971) *Introducción a la música de nuestro tiempo*. (2ª edición). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Real Academia Española. (2014) *Diccionario de la lengua española, 23ª edición*. Recuperado de <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>.



Innovaciones en la bandola del trío típico de cuerdas andino-colombiano. Creación y aplicación de una herramienta de discriminación auditiva

Carlos Eduardo Balcázar

carlosebcalcazar@gmail.com

Instituto de Investigación en Etnomusicología – IIET. Dirección de Enseñanza Artística – DGEArt, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires / FBA, UNLP.

El presente trabajo¹ surge, en una primera instancia, a raíz de las controversias y discusiones generadas entre bandolistas y músicos del ámbito de la MAC luego de dichas innovaciones pensadas como prácticas sociales dentro de dicha cultura musical. Por otra parte, es fruto de un trabajo investigativo fundamentado desde las propias prácticas musicales del autor con la ejecución de la bandola, el tiple y la guitarra, de la conformación de agrupaciones, grabaciones, conciertos y participaciones en concursos, festivales, encuentros, desde las relaciones con los maestros, especialmente con Diego Estrada quien fue la máxima referencia en la MAC que el autor del presente trabajo tuvo en su formación, siendo Estrada el puente directo para llegar al otro protagonista de este trabajo, Fernando “El Chino” León.

Estrada y León son parte fundamental de la historia de la bandola andina colombiana. Cada uno, a través del tiempo, fueron constituyendo y construyendo sus musicalidades por medio de la bandola y justamente, en ese proceso, es que generan sus propuestas de modificar y pensar el instrumento de otras maneras².

En la elaboración del diseño, aplicación y análisis de la presente herramienta de discriminación auditiva, se parte del hecho que las innovaciones en las bandolas estudiadas, el principal medio de difusión fueron las grabaciones discográficas. Por otra parte, Estrada y León tuvieron como medio de comunicación de sus

Balcázar, C. E. (2018). Innovaciones en la bandola del trío típico de cuerdas andino-colombiano. Creación y aplicación de una herramienta de discriminación auditiva. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 19-34). Buenos Aires: SACCoM.

innovaciones los tríos de bandola, tiple y guitarra a los que pertenecían. Es importante observar que los entrevistados y participantes de la herramienta, cuando piensan en la bandola y en las transformaciones organológicas acontecidas, hablan fundamentalmente de conceptos como brillo, color o riqueza sonora. Ellos no saben ni necesitan saber de psicoacústica, pero se reconoce que la cantidad de recursos por ellos producidos a lo largo de su vida musical, para constituir conceptos sobre sus sonidos en su hacer, son suficientes. Las palabras que usan de su castellano, más o menos poéticas, remiten a esto de cómo nombran y dejan de ser meras palabras para convertirse en verdaderos conceptos. Desde la acústica, estos conceptos tienen una representación gráfica y la mediación entre ésta y lo que se escucha, es la palabra con la que se nombra eso que se escucha y que culturalmente se ha construido.

Existen métodos estándares en psicoacústica para la obtención de mediciones, el que se encontró más apropiado fue el “Método binario o método Sí – No”. El sujeto debe decidir si una señal está presente o no. De alguna manera es un procedimiento de elección forzada (elección forzada de un intervalo y dos alternativas), dado que el sujeto sólo puede contestar “Sí” o “No”, y no por ejemplo “No Sé”. En nuestro caso, el “Sí” y el “No”, y el “No Sé”, están representados por los tipos de bandolas y la no percepción de las mismas.

En consecuencia, se dejó claro que la prueba no era una evaluación para identificar su nivel de discriminación en términos de “oído absoluto”. La intención de la prueba era concretamente identificar si ellos percibían los cambios establecidos de las bandolas estudiadas en el discurso musical de dos temas tradicionales y de total conocimiento popular. Con esto, se evitaba condicionar la escucha de ellos e intentar desmontar la idea de “evaluación” en términos académicos, como si fuese un examen de audio-perceptiva o de transcripción.

Cabe aclarar que previo a la creación, diseño y aplicación de la presente herramienta perceptual, se realizó un análisis acústico con el objetivo de caracterizar y comparar tres bandolas, una afinada en Sib y otra en Do ambas de 16 cuerdas y la última afinada en Do de 12 cuerdas. Los registros a estas bandolas se realizaron al interior de una cámara anecoica. Se analizaron desde una perspectiva física el sonido emitido por estos instrumentos, teniendo en cuenta sus cualidades estructurales (dimensiones, tipos de maderas y técnicas de construcción), plectros característicos por cada bandola, encordados y técnica utilizada al momento del ataque de las mismas y, de esta forma, obtener información antes y después de dichas transformaciones organológicas³. A partir de los resultados obtenidos de este trabajo fue emergiendo la necesidad de crear y diseñar una herramienta que permitiera indagar la percepción sonora en un grupo determinado de músicos y luthiers. El hecho de pensar en la utilización de una herramienta donde se puedan trabajar algunos conceptos desarrollados por la psicoacústica tales como:

percepción auditiva, entendida como la representación mental del entorno sonoro inmediato; discriminación y atención selectiva del timbre, como la capacidad de realizar un descarte selectivo de información; ataque de la señal, como característica relevante para la percepción tímbrica, entre otros conceptos (Basso, 2006; Roederer, 2009), fueron determinantes para la creación y aplicación de la misma.

Es entonces que el principal objetivo de esta herramienta fue indagar la percepción y agudeza discriminativa en relación a la altura tonal y al timbre de las bandolas en cuestión. En consecuencia, se realizó la grabación de dos temas tradicionales pertenecientes al repertorio del trío típico de cuerdas andinas. En uno de los temas sonó una bandola afinada en Sib y otra afinada en Do, ambas de dieciséis cuerdas; en el otro tema, sonó una bandola de dieciséis cuerdas y otra de doce cuerdas, ambas afinadas en Do.

Se convocó a un grupo de 26 especialistas en MAC, entre los que se encontraban bandolistas profesionales, estudiantes de bandola, músicos profesionales, músicos empíricos y luthiers, en Bogotá, Cali, Medellín y Pasto, siendo estas las capitales de cuatro departamentos de la zona andina colombiana con mayor práctica musical realizada con la bandola⁴.

Como se dijo anteriormente, las grabaciones de dichos temas se realizaron en el formato de trío típico. La primera de ellas es el bambuco “Bochica” del compositor boyacense Francisco Cristancho (1905-1977) y el pasillo “La Gata Golosa” del compositor tolimense Fulgencio García (1875-1945). La elección de estas dos piezas se hizo primordialmente por su arraigada pertenencia dentro del repertorio tradicional de la zona andina colombiana y por la facilidad que tendrían los oyentes en identificarlas, ya que de esta manera, su atención se concentró en las cualidades sonoras y tímbricas de las bandolas y no en lograr identificar qué tema es, quién es su compositor, cuál es el arreglo, entre otras cuestiones estilísticas.

Las tres bandolas utilizadas contaron con las siguientes especificaciones y condiciones:

1. Fueron grabadas por el mismo bandolista, el cual ejecutó cada una de las bandolas de igual manera, esto quiere decir que se procuró ejecutarlas con la misma técnica en el ataque, sin efectos tímbricos y sonoros que podrían ser característicos en cada instrumento.
2. Se ejecutaron las mismas bandolas con las que se trabajó en Buenos Aires dentro el análisis acústico. Asimismo, estas bandolas tenían las mismas cuerdas y fueron ejecutadas con los mismos plectros con los que se trabajó en aquella oportunidad.
3. Las condiciones técnicas de grabación se realizaron en un estudio profesional.

Los músicos que participaron en estas grabaciones fueron Yebraíl Londoño en la bandola y la guitarra y Carlos Alberto Gonzáles en el tiple. Ellos son músicos y pedagogos con amplio conocimiento de las músicas andinas colombianas y con la experiencia suficiente en prácticas musicales hechas en tríos típicos.

Londoño grabó el bambuco tradicional “Bochica” con la bandola en Sib de 16 cuerdas y posteriormente con la bandola afinada en Do de la misma cantidad de cuerdas, grabó el mismo guion melódico. Cabe mencionar que la bandola en Sib transportó el tema un tono ascendente, siendo un instrumento que siempre se caracterizó por ser transpositor.

Se grabó sobre un metro de negra=92 para el bambuco y para el pasillo negra=160. Esto otorga una estabilidad en el tempo y junto con el alto nivel musical del bandolista, dio más adelante la libertad de intercalar cada bandola en cualquier momento del tema sin que rítmica o melódicamente hubiese incompatibilidades dentro del discurso, y así pensar en la opción de proponer una segunda escucha. El tiempo de duración de “Bochica” y “La Gata Golosa” fue de 2min 23s y 2min 26s respectivamente. Luego de grabar las dos bandolas, se grabó el acompañamiento rítmico-armónico con un tiple y una guitarra. Estas fueron grabadas sin ningún tipo de ejecución fuera de los límites de un acompañamiento tradicional.



Figura 1. De izquierda a derecha: Bandola en Sib de 16 cuerdas, luthier Gonzalo Morales de 1980, bandola en Do de 16 cuerdas, luthier Jorge Noguera de 1999 y bandola de en Do de 12 cuerdas, Luthier Pablo Hernán Rueda en 1993.

Se utilizaron dos micrófonos con las mismas características del empleado para grabar las bandolas, ubicados a igual distancia de la boca del instrumento. De esta manera, se tendría la libertad de tener cada bandola en su propio canal sin que interfiera en los canales separados del tiple y la guitarra. Esto permitió mezclar en momentos determinados del tema una u otra bandola sin que se filtrara su sonoridad al resto de micrófonos. Este mismo procedimiento se realizó en la otra pieza musical, el pasillo “La gata Golosa”. En este tema se grabaron y mezclaron una bandola de dieciséis cuerdas y otra de doce. Después de concluir la grabación se determinó, al momento de realizar la mezcla de

los instrumentos, no utilizar ningún tipo de proceso de edición, es decir, se dejaron las tomas en “crudo”. También se estableció panear al trío como lo hacían en los discos del Trío Morales Pino de Estrada y del Trío Joyel de León, la disposición en estéreo era la guitarra a la derecha, el tiple a la izquierda y las bandolas siempre enfrente. Ésta fue una decisión de suma importancia, ya que era un recurso de grabación que ambientaría hasta cierto punto las grabaciones que realizaron en su momento Estrada y León con sus respectivos tríos, generando la posibilidad de seguir direccionando la atención de los especialistas hacia las bandolas.

Posteriormente, se realizó una primer mezcla entre la bandola en Sib y Do en “Bochica”. La alternancia entre una y otra bandola se determinó según la forma musical del tema. Se alternaba de bandola justo después de terminar una frase o sección. Se determinó empezar el tema con la bandola en Sib y terminar con la bandola en Do. En la siguiente captura de pantalla se podrá apreciar el resultado final de la mezcla entre las bandolas.

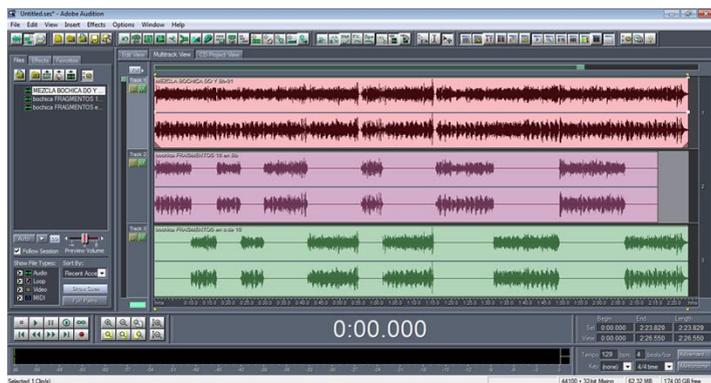


Figura 2. Grabación del bambuco Bochica

En el primer canal de color bordó, se encuentra la mezcla completa entre las dos bandolas el tiple y la guitarra. En el segundo canal de color violeta, se encuentra solo los fragmentos donde sonará la bandola en Sib y en el último canal de color verde, se puede observar las intervenciones de la bandola afinada en Do. En la gráfica, se logra identificar visualmente cuál bandola inicia, cuál finaliza y las once alternancias entre ellas a través del tema.

En el caso de “La Gata Golosa” se mantuvieron los mismos protocolos diseñados para “Bochica”. En la captura de pantalla de la siguiente página se podrá observar cada canal. En el primero, de color rojo, está la mezcla completa entre las dos bandolas de dieciséis y doce cuerdas, más el tiple y la guitarra. En el segundo

canal de color amarillo están solo los fragmentos donde interviene la bandola de doce cuerdas y por último, en el tercer canal de color azul, se encuentran los fragmentos de las intervenciones de la bandola de dieciséis cuerdas. La bandola de doce cuerdas es la que inicia el tema y la bandola de dieciséis la que finaliza. Se establecieron once alternancias entre una bandola y otra determinadas por la forma musical.

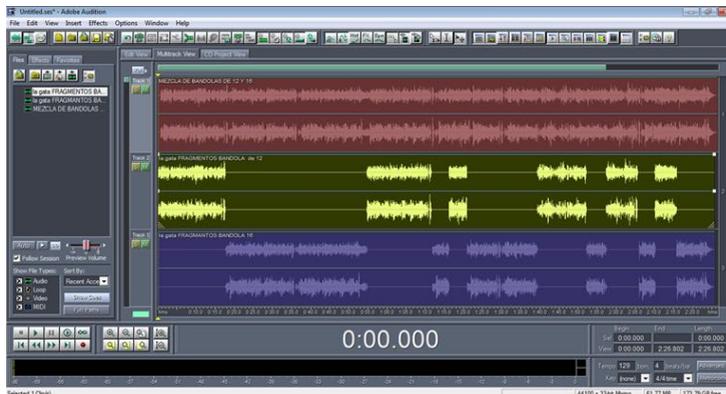


Figura 2. Grabación del pasillo “La gata golosa”

Ya realizada la grabación y mezcla de los dos temas, se prosiguió a diseñar los procedimientos y criterios a tener en cuenta en el momento de la escucha musical. Se determinó formular dos consignas y realizar dos audiciones por cada tema. En la primera se utilizó la mezcla predeterminada que se realizó según la forma musical de cada tema y en la segunda, se planteó a partir de analizar la precisión métrica, rítmica y melódica que logró el bandolista en la grabación, posibilitando manipular libremente en qué momento del tema podía sonar cada bandola.

Esta segunda audición determinaba la alternancia de una bandola a otra en medio de una frase. De esta manera, complejizaba la percepción de cada oyente ya que, si en la primera audición lograban identificar que los cambios se generaban según la forma musical, en esta segunda audición ocurriría todo lo contrario. Asimismo, se podría evaluar de forma más precisa qué tanta agudeza perceptual tenía cada oyente y no tanto la asociación que podría organizar a raíz de la alternancia de las bandolas según la forma musical del tema. Para esto, se determinó realizar cuatro cambios de una bandola a otra en el desarrollo.

Edad	Tipo de músico	Tipo de instrumento que ejecuta	Tipo de bandola que ejecuta	Tipo de bandolista	Años de experiencia en ejecución de la bandola	
1	20 a 29 años	Estudiante Académico	Bandola	16 cuerdas en <i>Sib</i>	Estudiante	1 a 10 años
2	30 a 39 años	Profesional Académico	Tiple	16 cuerdas en <i>Do</i>	Profesional	10 a 20 años
3	40 a 49 años	Empírico Profesional	Guitarra	12 cuerdas en <i>Do</i>		20 a 30 años
4	50 a 59 años	Empírico Aficionado	Otro	Otro tipo de bandola		Más de 30 años
5	Más de 60 años	Luthier	Ninguno	Ninguna		Ninguna

Tabla 1. Variables poblacionales

La población con la que se trabajó se determinó a partir del criterio de seleccionar un grupo de músicos y luthiers que representaran los diferentes actores presentes dentro de las prácticas musicales en la MAC. Se reconoce que no hubo un equilibrio entre la cantidad de personas agrupadas en cada variable de tipo de músico, esto se debe a las dificultades en relación al poco tiempo con el que se contó para la convocatoria, las largas distancias entre las cuatro ciudades que se recorrieron y principalmente, la ausencia de bandolistas que ejecutaran bandolas en *Sib* y *Do* en 16 cuerdas. En la actualidad hay más presencia de bandolistas que ejecutan bandolas de 12 cuerdas que de 16 y mucho menos bandolas afinadas en *Sib*. Es entonces que la población en esta prueba representa una realidad de la actividad bandolística en Colombia.

Es importante aclarar que, en esta instancia de la herramienta, fueron dos los luthiers a los que se les realizó la prueba, estos no ejecutan ninguno de los tres instrumentos del trío, pero fueron incluidos en la variable tipo de músico por la relevancia que tienen no solo en la herramienta, sino también en la misma investigación.

Variabes de la prueba

En esta instancia se determinó realizar dos consignas idénticas para cada tema escuchado, las cuales fueron concretas, cerradas y dirigidas exclusivamente a la bandola:

Escuche atentamente e identifique:

1. ¿Cuál bandola cree usted que empieza el tema y con cuál cree que termina?
2. ¿Cuántas veces cree usted que hubo cambios entre una bandola y otra durante el tema? Cada vez que perciba un cambio escriba una pequeña línea vertical como ésta |

Protocolo de aplicación de la herramienta

Se determinó para los 26 participantes tener el mismo procedimiento que a continuación se describe:

1. Se procuró estar en un ambiente silencioso y en lo posible libre de distracciones para el participante.
2. A cada participante se le entregaba una hoja de papel, en la cual estaban escritas las consignas, y un lápiz para marcar en ella sus ocurrencias.
3. Se utilizó una computadora portátil para la reproducción de cada obra y el software utilizado fue el Adobe Audition 1.5.
4. A cada participante se le entregó un par de auriculares Sennheiser HD 201 para una escucha óptima en términos técnicos, ya que, las características que ofrecen estos altavoces, cubren todo el pabellón auditivo aislado un poco el ruido externo y ofreciendo una respuesta plana en la escucha. Paralelamente usaba auriculares genéricos para seguir la escucha de cada obra con la ayuda gráfica que ofrece el Audition. De esta forma, se facilitaba la realización de anotaciones en relación a cada ocurrencia o manifestación que cada uno hiciera antes, durante y después de la escucha.
5. Las cuatro escuchas planteadas en la herramienta se realizaron sin que el participante pudiera ver la pantalla de la computadora.
6. Cada escucha se hizo en el siguiente orden: I) Primera y segunda escucha de Bochica. II) Primera y segunda escucha de La Gata Golosa.
7. Para finalizar la experiencia, se realizó una escucha extra de las obras con cada uno de los participantes frente a la pantalla de la computadora. De esta manera, se revelaba el momento de cada alternancia entre las bandolas, compartiendo con cada uno un “detrás de la herramienta” con la intención de hacer aún más participativa la experiencia, ya no desde la instancia discriminativa, sino desde el disfrute de la música, permitiendo que cada uno pudiera “evaluar” su desempeño.

Resultados

En el proceso de discriminación auditiva, los 26 participantes identificaron sonidos musicales, generando su atención en las cualidades y características tímbricas de las bandolas estudiadas. Según Roederer (2009): “una propiedad característica de todos los procesos de reconocimiento de patrones es el «descarte selectivo de información». Esto se relaciona con el principio del «mínimo esfuerzo – máxima eficacia» con que opera el sistema nervioso” (p.169). Para extraer del increíble volumen de información que genera un trío de bandola, tiple y guitarra, ejecutando

un par de piezas reconocidas del repertorio tradicional, los participantes logran capturar aquella información significativa e identificar plenamente el discurso de la bandola y sus interrelaciones con el tiple y la guitarra, dando a entender que implícitamente se desarrollan «filtros» que les ayudan a separar aspectos relevantes de los irrelevantes.

Teniendo variables dependientes e independientes, se determinó cruzar las que fueran determinantes para comprender en mayor medida los resultados obtenidos. En consecuencia, se determinó darle mayor relevancia a la población de músicos profesionales con formación académica, con la intención de analizar detalladamente si éstos lograrían o no percibir dichos cambios de bandolas, ya que es en este contexto donde más se ha generado controversias y diferentes puntos de vista en relación a las características sonoras, tímbricas y performáticas de la bandola al interior de la MAC.

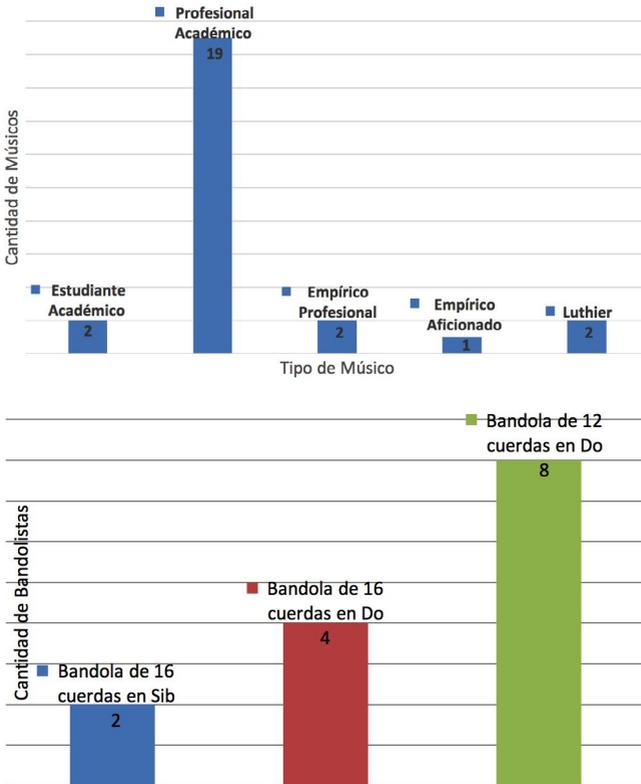


Gráfico 1. Tipo de músico/luthier / Gráfico 2. Tipo de bandolas que ejecutan

Resultados primera audición - “Bochica”: discriminación auditiva entre bandolas en Sib y Do de 16 cuerdas

Como se había dicho en párrafos anteriores, la población de bandolistas en la prueba es la más alta, por ende, son los que más ocurrencias manifestaron al registrar su discriminación ante cualquier otro participante de la experiencia. En esta instancia primaria del análisis, se logra identificar que las competencias necesarias para la percepción de dichas bandolas están en relación a la vinculación directa con este instrumento. Según los resultados hasta el momento, ser bandolistas y tener años de experticia en la ejecución del instrumento, podrían ser condiciones para la identificación de los mismos en la presente prueba.

Con respecto a la percepción de qué bandola inicia y finaliza el tema, se observa que los aciertos fueron considerables. De los veintiséis participantes, doce acertaron que iniciaba la bandola en Sib y diez que finalizaba en Do. En relación a los catorce bandolistas, ocho y cinco respectivamente acertaron tanto el inicio como el fin.

En relación a la cantidad de cambios percibidos, ninguno acertó los once cambios pautados distribuidos según la forma musical. Pero lo interesante a detallar es que se registraron catorce participantes que percibieron entre 4 y 6 cambios, de estos, cinco percibieron 6 de los 11 cambios. Esto demuestra que más allá de no acertar en la cantidad de cambios pautados, hubo una actividad significativa donde estos participantes percibieron cambios entre una bandola y otra.

Analizando la relación entre años de experiencia que los músicos tienen en la ejecución de la bandola y sus ocurrencias, tanto en percibir qué tipo de bandola iniciaba, finalizaba y la cantidad de cambios percibidos con respecto a los no bandolistas es muy pareja. Cuatro de los ocho bandolistas que acertaron qué bandola iniciaba el tema, tiene entre 10 a 20 años de experiencia, de la misma manera, cuatro de los doce sin ninguna experiencia en la ejecución de bandolas, acertaron que la bandola en Sib iniciaba el tema.

Por otra parte, en relación a qué tipo de bandola finalizaba, cinco bandolistas, tres entre 1 a 10 años, uno entre 10 a 20 años y tan solo uno con más de 30 años de experiencia en su ejecución, acertaron que era la bandola en Do. En referencia a los no bandolistas, fueron también cinco los que acertaron. Esto da cuenta que en relación a las competencias para percibir el timbre de cada bandola y su altura tonal, podría ser relativo a los años de experiencia en la ejecución de dicho instrumento.

Para finalizar el análisis de la primera escucha de “Bochica” se observan los resultados en relación a la cantidad de cambios percibidos por los bandolistas. Se registró que la mayor actividad entre ellos fue de nueve bandolistas que percibieron entre 5 y 9 cambios. En comparación de los no bandolistas, en este



mismo margen de cantidad de cambios, sólo se registraron cuatro. Se reitera la importancia en detener la atención no en la cantidad de aciertos o desaciertos, sino en la concentración de actividad entre estos bandolistas en la experiencia de percibir las alternancias entre las bandolas. Tan solo uno de los catorce bandolistas y otro de los 12 no bandolistas, no percibió ningún cambio. Es de gran interés este dato, ya que demuestra que tanto bandolistas como no bandolistas perciben algunos cambios.

Resultados segunda audición - “Bochica”

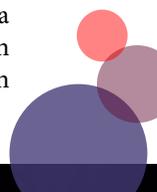
Esta segunda audición se propuso a raíz del óptimo desempeño del bandolista que realizó la grabación. La alternancia entre una bandola y otra no estuvo predeterminado según la forma musical, sino todo lo contrario, fue en medio de frases. Se pautó eso sí la cantidad de cambios a realizar que en su totalidad fueron siempre cuatro. Cabe aclarar que no se determinó con exactitud cada lugar de la alternancia en el tema.

Los resultados fueron diferentes en relación a la primera escucha. Estaba la premisa que quizás de esta forma, a los participantes se les dificultaría identificar las alternancias entre cada bandola y fue de esa manera. En esta oportunidad, la bandola que daba el inicio y el fin del tema era la afinada en Do. Tan solo seis de los veintiséis acertaron el inicio y siete el fin. Quince y catorce respectivamente, percibieron que arrancaba y finalizaba la de Sib. En esta última escucha hubo cuatro casos que no lograron discriminar ni una ni la otra y no manifestaron ocurrencia alguna.

En relación a la cantidad de cambios percibidos sucedió algo particular. Como se mencionó anteriormente, en esta segunda escucha se pautaron cuatro alternancias entre las bandolas de Sib y Do. Ninguno de los participantes percibió los 4 cambios ni menos de esta cifra. A partir de 5 cambios los participantes registraron sus ocurrencias. Se registró también un índice alto de participantes que percibieron 10 cambios y ningún cambio percibido.

Con respecto a los bandolistas y no bandolistas, se registraron cuatro bandolistas que percibieron 10 cambios y cuatro no bandolistas que no percibieron ningún cambio. Aquí se observan los dos extremos, los que percibieron más de lo pautado y los que no percibieron nada. Se registraron ocho participantes donde sus ocurrencias estuvieron lejos de las alternancias pautadas.

Estos resultados se presentan para múltiples análisis. Por un lado, se puede afirmar que la propuesta de la segunda escucha bajo los criterios pautados, en relación a la primera escucha, desconcertó a los participantes. Quizás éstos se percataron y adoptaron que dichas pautas establecidas en la segunda escucha estaban



relacionadas con la forma musical. Los aciertos al momento de identificar qué bandola iniciaba y finalizaba el tema no tienen comparación con la experiencia vivida en la primera escucha. Esto podría sugerir dos hipótesis: I) Que los aciertos obtenidos en la primera escucha fueron a causa del azar y que en esta segunda escucha se reafirma este azar o II) Que los aciertos en la primera escucha fueron percibidos gracias a tener la experiencia de escuchar el tema por primera vez y que, en una segunda escucha se haya generado una saturación de la percepción tanto tímbrica como sonora.

Resultados primera audición - “La gata golosa”: discriminación auditiva entre bandolas de 16 y 12 cuerdas afinadas en Do

Siguiendo el mismo protocolo desarrollado con las escuchas de “Bochica”, se llevó a cabo la discriminación auditiva de los veintiséis participantes para la audición del pasillo. Siendo éste otro universo, son bandolas que conservan la misma afinación pero diferente cantidad de cuerdas. Teniendo diferencias en los tamaños de la caja armónica, entran en juego cualidades sonoras y tímbricas que se relacionan con las características organológicas de cada una.

Como bien se desarrolló en el análisis de los resultados anteriores, se compararon las mismas variables independientes y dependientes. Las comparaciones de estas variables nos permitieron analizar en detalle y especular dentro de la población de bandolistas, cuáles fueron las competencias determinantes que les permitió discriminar qué bandola iniciaba o finalizaba el tema y aproximarse con mayor facilidad a la cantidad de cambios entre dichas bandolas en el tema.

El tema arrancó con la bandola de doce cuerdas y finalizó la de dieciséis. La cantidad de cambios de una bandola a otra fue igual que en “Bochica”, de once. En esta primera escucha dieciocho participantes acertaron cuál bandola iniciaba y catorce cuál era la que finalizaba. El grupo de músicos que más acertó fue el de profesionales académicos. Dentro de este grupo, la gran mayoría ejecutaban bandolas de doce cuerdas y según los años de experiencia en la ejecución de este instrumento, vivieron la transición de la resta de cuerdas.

Hasta el momento, desarrollando las variables tipo de instrumento que ejecuta y la discriminación auditiva en la primera escucha del tema “La gata golosa”, según estos resultados y reconociendo que la población de bandolistas es la mayor, se puede afirmar que son éstos los que encuentran mayor facilidad para dar respuesta en relación a la discriminación auditiva de las bandolas en acción. En relación a los resultados de la experiencia en “Bochica”, en “La gata golosa” se registran más aciertos en establecer qué bandola iniciaba o finalizaba el tema.

Los músicos que ejecutan bandolas de doce cuerdas tuvieron en esta instancia

mayor actividad en la identificación del tipo de bandola que inicia y finaliza el tema. Fueron siete bandolistas de los catorce que acertaron. Dentro de este grupo se encuentran bandolistas con diferentes años de experiencia en la ejecución del instrumento. Quizás esto hace que los bandolistas tengan mayores competencias musicales, desde la facilidad de discriminar cuando el plectro ataca tres o dos cuerdas hasta lograr identificar las diferencias tímbricas entre cada instrumento.

Observando los resultados en relación a la cantidad de cambios percibidos en el discurso musical, vemos que los bandolistas no logran identificar acertadamente la cantidad de cambios propuestos. Tan solo un bandolista que ejecuta de 12 cuerdas y un guitarrista, lograron acercarse a la cantidad estipulada identificando diez cambios. Por otra parte, son cinco bandolistas los que registran ocho cambios, siendo este un número considerable para este análisis.

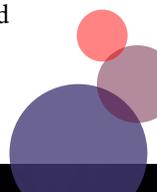
Resultados segunda audición - “La gata golosa”

Con esta propuesta de realizar una segunda escucha a los participantes en la cual se rompiera un poco con la “estructura” pautada según la forma musical del tema los resultados siguen teniendo relación con la primera.

Analizando los resultados, el grupo de bandolistas sigue teniendo aciertos en relación a qué bandola inicia y finaliza el tema. En los resultados de esta segunda escucha se observa que son ocho bandolistas, entre los que se encuentran estudiantes y profesionales con formación académica, empíricos aficionados y profesionales, los que acertaron que la bandola de doce cuerdas iniciaba el tema. Tan solo dos músicos del mismo grupo que el anterior percibieron que era la bandola de dieciséis la que arrancaba el tema y seis no registraron ninguna ocurrencia.

En relación a la bandola que finalizaba, los bandolistas mantuvieron el promedio. Siete de ellos, entre los que se encontraban estudiantes y profesionales académicos, lograron identificar que la bandola de dieciséis cuerdas era la que iniciaba el tema y tan solo uno percibió que era la bandola de doce cuerdas. Solo seis, casi igual que en los aciertos en el fin, no registraron ocurrencia alguna.

En relación a la cantidad de cambios percibidos, en esta segunda escucha, se pautaron cinco. Los resultados arrojan que solo un bandolista y un tiplista acertaron la cantidad de alternancias entre las bandolas de 16 y 12 cuerdas. Por su parte, tres bandolistas percibieron cuatro cambios y cinco de ellos no percibieron cambio alguno. Es muy llamativo el número de bandolistas que no registraron ocurrencias. En relación a la primera escucha, se observa que es la misma cantidad de bandolistas los que no percibieron ningún tipo de alternancia.



Consideraciones finales

Según los resultados y la experiencia vivida a partir de la metodología planteada en la elaboración de esta herramienta de discriminación auditiva, se puede afirmar que se valida, ya que, al momento de la recepción y posterior aceptación de las innovaciones propuestas por Estrada y León, se evidencia un desarrollo amplio a partir de las grabaciones de los tríos liderados por ambos. De esta manera, plantear una grabación en trío de bandola, tiple y guitarra, ejecutando dos temas tradicionales de MAC en los que habría presencia de tres tipos de bandolas, cobra validez en esta investigación para analizar el grado de agudeza discriminativa de éstas en una población determinada.

Por otra parte, al momento de la construcción de las innovaciones en las bandolas estudiadas los procesos perceptuales fueron otros. En ambos casos, entre Diego Estrada – Carlos Norato / Fernando León – Alberto Paredes, como duplas músico-luthier respectivamente, la elaboración de estas innovaciones se realizaron por fuera de cualquier mediación mecánica, como se dice popularmente “a oreja limpia”. Como se decía en el párrafo anterior, el proceso de recepción y aceptación de dichas innovaciones, se lograron en un mayor grado, gracias a las grabaciones. Estas fueron los medios de propagación con mayor masificación [sin dejar totalmente de lado los conciertos] de las transformaciones propuestas por Estrada y León. La experiencia en la creación, el diseño, la elaboración, la aplicación y el posterior análisis de los resultados de la herramienta de discriminación auditiva en un grupo selecto de 24 músicos y 2 luthiers, pertenecientes a la cultura musical del trío típico andino colombiano, da los argumentos suficientes para afirmar que estos participantes a lo largo de sus experiencias y prácticas musicales en la música andina colombiana, vienen construyendo un alto nivel de percepción tímbrica que no necesariamente se relaciona con los “aciertos” y “desaciertos” cometidos en la prueba.

En términos más específicos, la audición de la música de la propia cultura proporciona un bagaje de conocimiento implícito sobre las características musicales. Estos conocimientos facilitan la elaboración de los estímulos musicales en un modo apropiado y acorde con la cultura específica. La modalidad a través de la cual estos conocimientos y los procesos mismos de aprendizaje se aplican, no siempre son conscientes para el individuo; por ello se habla de aprendizaje y conocimiento implícito, (Dowling, apud Schön et al, 2012).

En relación a las diferencias perceptuales entre las bandolas en Sib y Do, los resultados demuestran que no son fáciles de percibir de manera fluida. Prácticamente, dichas bandolas comparten un mismo timbre y la distancia interválica entre ellas es mínima, analizándolo claro está, desde una perspectiva acústica. Esto hace que se dificulte la percepción de las diferencias entre ellas. El nivel de sutileza y de agudeza

discriminativa que se precisa para identificar acertadamente las diferencias entre sí, necesitan de un entrenamiento auditivo selecto y direccionado para tales fines. Por más experiencia que tuvieran los bandolistas más expertos de los veintiséis participantes, no fue suficiente el entrenamiento auditivo en su instrumento para discriminar fluidamente las diferencias entre estas bandolas expuestas en un discurso musical. Cabe destacar que analizando los resultados, sugieren que entre más relaciones vivenciales vinculadas con una u otra innovación en la bandola, se adquieren mayores competencias perceptuales para identificar las mismas, de estos casos se pudieron observar algunos aciertos.

En consecuencia a todo lo antes dicho, afirmo que las diferencias entre dichas bandolas, desde una perspectiva acústica, no son lo suficientemente significativas. Con respecto a las posibles diferencias significativas a nivel de calidad sonora entre dichas bandolas con diferente cantidad de cuerdas, tipos de plectros utilizados, diferentes técnicas de construcción y tipos de maderas, incluso las técnicas utilizadas para el desempeño de la práctica musical, estarían determinadas por cuestiones performáticas de quienes ejecutan dichos instrumentos y no tanto por las características morfológicas y organológicas de las mismas junto con sus respectivos plectros.

Referencias bibliográficas

- Balcázar, Carlos E. (2017). *La bandola en el trío de cuerdas andino colombiano. Cambio de afinación y reducción de cuerdas* (Tesis de Maestría). Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Prov. De Buenos Aires, Argentina.
- Balcázar, Carlos E. (Octubre, 2017). *Acústica, Psicoacústica y Etnomusicología. Interdisciplinariedad para una Compresión de dos Innovaciones Organológicas en la Bandola del Trío Típico de Cuerdas Andino Colombiano*. En B. Fernández (Presidente). Ponencia impartida en el 1er Congreso Internacional de Psicología de la Música y la Interpretación Musical. AEPMIN (Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical). Madrid, España.
- Basso, Gustavo. (2006). *Percepción Auditiva*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Prov. De Buenos Aires.
- Roederer, Juan G. (2009). *Acústica y Psicoacústica de la Música*. Buenos Aires: Melos.
- Schön et al, (2012). *Psicología de la Música*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Prov. De Buenos Aires, Argentina.

Notas

1. El presente artículo hace parte de la tesis de maestría “La bandola en el trío de cuerdas andino colombiano.Cambio de afinación y reducción de cuerdas” para optar por el título de Magister en Psicología de la Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

2. Para una mayor información acerca de la música andina colombiana, del *trío típico* de cuerdas andino colombiano y de las innovaciones organológicas en la bandola propuestos por Diego Estrada y Fernando “El Chino” León, consultar Balcázar (2017) y Balcázar (Octubre, 2017).

3. Para mayor información del análisis acústico realizado a estas bandolas, consultar Balcázar (2017).

4. En el transcurso de creación de la herramienta, emergió un *dispositivo hipermedial* del musicólogo francés Gerald Guillot publicado en el 2008. Se tomó principalmente de este trabajo, la idea de realizar la mezcla entre el par de bandolas a trabajar y contar con la posibilidad de decidir en qué momento del tema sonaría una de ellas. Para ver este trabajo, ingresar a este sitio web: <http://gerald-guillot.fr/cv/gerald.htm>.



Desarrollo de hipótesis de lectura en la actividad coral. Un estudio exploratorio en coreutas amateur

Camila María Beltramone y María Inés Burcet

camilabeltramone@gmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) / Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata).

Fundamentación

“La alfabetización es un proceso de inicio incierto y final imposible” (Ferreiro, 2015)

La actividad coral constituye un espacio de formación artística integral que permite el aprendizaje y desarrollo habilidades musicales de diferente índole. A lo largo de su estadía en el coro el coreuta aprende las bases de la Técnica Vocal y del Lenguaje Musical Tonal, así como también desarrolla su percepción auditiva, la afinación, la independencia vocal y el canto colectivo. El coro constituye a su vez un espacio de recreación que favorece la integración social, motiva la ética del trabajo en equipo, y promueve el compromiso individual y colectivo. Investigaciones recientes dentro del campo de la Psicología de la Música, han permitido comprobar que el trabajo vocal colectivo constituye una forma de comunicación grupal extremadamente fuerte que permite sintetizar, integrar, y profundizar conocimientos y experiencias adquiridas por diferentes participantes de la vida cotidiana (Anderson, 2009; Lebler, 2008; Martínez, 2009).

En la actualidad, la actividad coral se desarrolla de forma profesional como amateur. En el presente estudio, nos focalizaremos en las características de práctica coral vocacional o amateur, la cual es entendida como:

“Una entidad musical constituida por un conjunto de personas reunidas para cantar en común, teniendo como objetivo principal la interpretación y difusión del repertorio coral, con prescindencia de toda finalidad lucrativa en el orden individual, y puede integrarse tanto por aficionados sin conocimientos musicales, como también por personas que poseen formación musical completa” (Gallo, Nardi, Graetzer y Russo, 1979, p. 11).

El dominio de la lectura musical no constituye un requisito excluyente para participar de la misma. No obstante, las formas tradicionales en las que se desarrolla esta actividad hacen que quienes participan de la misma estén en constante interacción con la notación musical. Dentro de la dinámica del ensayo, por ejemplo, resulta habitual que el director entregue una partitura a cada coreuta, que toque en un instrumento (o cante) cada parte para que los coreutas escuchen, canten y sigan en la partitura. En algunos coros las partes se graban y cada uno aprende la propia, o se aprenden en los ensayos por repetición, pero siempre siguiendo la música en la partitura. Así, las partes vocales son aprendidas “de oído”, ya que se asume que en los coros amateurs los coreutas no resuelven de modo autónomo la lectura de la partitura.

Desde el análisis de la problemática del aprendizaje de la escritura y lectura en el lenguaje, Teberosky y Ferreiro nos brindan algunas herramientas que nos permitirán pensar esta problemática en el aprendizaje musical. Las autoras consideran que es a partir de esta necesidad del sujeto de explicarse y comprender la naturaleza de este objeto de conocimiento que los sujetos desarrollan hipótesis acerca del modo en que el lenguaje escrito se organiza (Teberosky y Ferreriro, 1979). . Primero las hipótesis se orientan a explicar las condiciones de interpretabilidad de la escritura, luego intentan explicar la relación entre el todo y las partes constitutivas, y finalmente buscan relacionar lo escrito con los aspectos sonoros del habla. En esta última etapa los sujetos elaboran hipótesis del tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencia de sonidos, diferencia de letras.

En esta línea, hipotetizamos que la constante interacción con estos materiales, así como también el uso de terminología propia del lenguaje musical durante el ensayo (“*vamos da capo*”; “*comenzamos desde el compás cinco*”), despierta en los coreutas la necesidad de aprender las bases de este lenguaje para desenvolverse mejor en la actividad. En esta dinámica, el coreuta desarrolla hipótesis acerca de la lectura y la escritura de la notación musical, las cuales son constantemente puestas a prueba y reformuladas a partir de la interacción con sus compañeros, las indicaciones dadas en el ensayo, el gesto del director, y las melodías que aprende a cantar. Para Teberosky (1979) la interacción social es “una situación privilegiada

desde el punto de vista del desarrollo cognitivo”.

En esta línea consideramos que, por las características enunciadas, la práctica coral constituye un espacio que favorece el desarrollo de la lectoescritura musical desde la práctica artística, y no como una habilidad particular desvinculada de su praxis. Esto último refiere a la modalidad tradicional de enseñanza de la lectoescritura al interior de los ámbitos educativos, la cual ha sido abordada como una actividad de desarrollo individual del sujeto en solitario, relegando la función social y de comunicación que dio origen al fenómeno (Teberosky, 1979). Este tipo de abordajes responden a una estructura tradicional de enseñanza centrada en el docente, y en la cual los alumnos se constituyen como receptores de información, involucrándose en el proceso de aprendizaje a partir de las indicaciones dadas. Estos modelos también han dado forma a un modelo de educación musical (el Modelo Conservatorio) en donde la adquisición y dominio de la notación musical se desarrolla a partir de la práctica individual del solfeo y el entrenamiento auditivo (Shifres y Holguín, 2015).

En el último tiempo, otros enfoques educativos han buscado subvertir estos modelos de enseñanza unidireccional favoreciendo una mayor participación de alumno en su proceso de aprendizaje en interacción con sus pares. El modelo “aprendizaje colaborativo”, por ejemplo, parte de las experiencias múltiples con las que los alumnos llegan al aula, y desde de las cuales configuran sus propias hipótesis y estrategias de aprendizaje, cambiando el rol docente de “transmisor experto” por el de “docente guía” (Leigh Smith y MacGregor, 1992). En línea con estas nuevas perspectivas pedagógicas que conciben el desarrollo de la lectoescritura como el proceso de apropiación de un objeto socialmente constituido (Ferreiro 1982, 2000, 2002), en el presente trabajo proponemos indagar acerca de las hipótesis de lectura musical que los coreutas amateurs elaboran a partir de su actividad en el coro, y que impactan en el desarrollo de la habilidad de la lectura musical.

Objetivos

En el presente trabajo nos proponemos conocer y describir (i) las hipótesis de lectura musical que los coreutas amateurs elaboran a partir de su actividad en el coro, (ii) los elementos o relaciones que guían la lectura de las partituras, y (iii) los usos y formas de vinculación con este material. Para tal fin, se analizarán de manera cualitativa datos obtenidos a través de entrevistas individuales realizadas a coreutas locales con distintos años de experiencia coral. En este primer estudio exploratorio, se busca encontrar evidencia que permita el diseño de estudios posteriores, así como también profundizar en la temática.



Metodología

Para el desarrollo del estudio se realizaron entrevistas semi-estructuradas a cinco coreutas *amateur* de diferentes años de experiencia coral, que pertenecen a distintas agrupaciones corales de la ciudad de La Plata. En este punto resulta necesario aclarar qué entendemos por *amateur* a toda persona que realiza una actividad musical sin haber pasado por un período de formación institucional previo.

Las entrevistas fueron registradas en audio y video, con grabadores (micrófono Zoom hn4) y cámaras de alta definición. Las preguntas dirigidas a los coreutas fueron elaboradas en torno a cuatro ejes temáticos: (i) concepciones sobre la función de la notación musical; (ii) interpretación de los signos que aparecen en la partitura; (iii) usos de la partitura; (iv) vinculación entre lo escrito en la partitura y la melodía que se canta. Posteriormente, los testimonios recogidos fueron transcritos y analizados de manera cualitativa.

Análisis de resultados y discusión

A partir del análisis cualitativo de los testimonios, se decidió analizar los datos obtenidos a partir de tres categorías: (i) usos de la partitura; (ii) estrategias que guían la lectura; (iii) hipótesis de lectura de ritmo y altura. A continuación, desarrollaremos cada una de estas categorías, ejemplificando cada caso con testimonios de los coreutas entrevistados. Dentro del apartado incluimos una cuarta categoría en la que mencionamos algunas concepciones acerca de la actividad coral, vinculadas a la temática de la habilidad de la lectura musical, que se desprenden de las entrevistas.

1. Usos de la partitura

A partir de los testimonios de los coreutas, resuelto posible interpretar que los mismos utilizan la partitura como una guía que les permite ubicarse dentro de un discurso musical continuo. Es en tal sentido que decimos que los coreutas se aproximan a la lectura musical utilizando la partitura a la manera de un “mapa”. Es decir, la partitura es entendida como una representación espacial que puede leerse de modo global o puntual y que permite localizar eventos determinados, anticipar eventos cercanos, advertir un evento puntual o localizarlo. En la práctica del coreuta lo descrito se ilustra en la posibilidad que ofrece la partitura de cantar la obra completa o empezar desde un momento determinado, anticipar el transcurrir de la melodía, entender un evento determinado en el contexto musical.

En este punto resulta importante resaltar que todos los coreutas entrevistados demostraron tener un conocimiento conceptual básico de los signos que aparecen en la partitura. Los elementos que guían este tipo de lectura, según los testimonios de los coreutas son: la letra, los sistemas, los pentagramas que ubican cada voz, las figuras rítmicas que dan cuenta del transcurrir musical, los puntos que dan cuenta de los contornos melódicos.

“Saber leer una partitura es como saber leer un mapa físico, saber orientarte y saber ir con el mapa, con el google-maps a vos te marca una hoja de ruta y uno, como principiante vos lo podes seguir, pero no significa que sea el camino correcto, y no significa tampoco que realmente el mapa que te está marcando, vos lo pueda seguir. (...) uno puede saber la obra, pero está bueno seguirla leyendo cuando uno la está cantando porque te recuerda qué es forte, qué es piano, que acá es un crescendo, uno marcó el calderón para que no se te pase, porque hay que mantener la nota hasta que el director nos corte a todos juntos, porque el carácter que le quiere dar, y eso es leer la partitura.”
(Sujeto J)

Para José la partitura funciona como un mapa, le permite orientarse de acuerdo a aspectos generales y también localizar eventos más puntuales, y a partir de ellos establecer correspondencias con los demás. La partitura colabora en la posibilidad de estar todos en un mismo lugar, tal como lo hace el mapa.

2. Estrategias que guían la lectura

Al preguntarles a los coreutas acerca de la manera en que se aproximan a la lectura de las obras del coro, encontramos distintas estrategias de aproximación a la lectura musical que surgen a partir de la necesidad de encontrar puntos de contacto entre el sonido que se canta, los saberes previos y la partitura. En este proceso la figura del director resulta fundamental ya que es quien “descubre” a los coreutas la melodía que figura escrita en la partitura, indicando a través del gesto (quironimia) cuales son los momentos en que debe empezar a cantar o guardar silencio cada voz, la forma en que estas se entrelazan las voces en el entramado textural de la obra, los matices que adquiere cada momento de la pieza.

Los sujetos en su mayoría encuentran en la letra de la obra la estrategia más inmediata para seguir la partitura mientras cantan, aunque también mencionan la posibilidad de seguir el “dibujo” de la melodía que aparece escrita en la partitura, el cual les permite advertir si la misma “sube o baja”, si deben cantar

sonidos largos o cortos, o si aparecen “momentos de espera” (refiriéndose en este caso a los calderones). En este punto, resulta importante mencionar que todos los entrevistados contaban con un mínimo de tres años de experiencia coral por lo cual ya estaban familiarizados con alguna estrategia de lectura.

“Machete de letra. Pero la letra una vez que te la aprendiste, la letra después la aplicas según el signo musical que tengas acá. Según la escritura. Porque la letra puede variar según la escritura que tengas.” (Sujeto M)

“Las notas, más allá que yo puedo decirte si esto es un re, o esta.... me sirve ir viendo las notas para ver si sube, si baja, me ayuda. A veces metía la pata, y a pesar de que acá subía yo iba para abajo, pero digamos que era una guía la partitura por las notas, por la duración de la nota también.” (Sujeto P)

En todos los casos los coreutas afirman seguir la partitura mientras cantan, aun cuando ya han aprendido la melodía de memoria. El coreuta desarrolla un vínculo tan particular con la partitura que le resulta fundamental aun cuando ya sabe la pieza. La partitura proporciona la seguridad de “saber dónde estoy” y entonces la posibilidad de estar con los demás en el mismo lugar. . una dependencia tan grande con este material, que el no contar con el mismo para un ensayo o presentación se considera una falta muy grave que podría poner en peligro el buen desempeño musical del grupo.

3. Hipótesis de lectura de ritmo y altura

Al preguntarles a los coreutas acerca de sus concepciones sobre la función de la notación musical, notamos que los mismos advierten que la figura de la nota musical comprende dos parámetros que implican distintas habilidades de lectura: el ritmo y la altura. Sin embargo, de acuerdo a las explicaciones que dieron los entrevistados, pudimos advertir cierta tendencia a considerar que tanto las alturas como las figuras rítmicas tendrían valores propios, es decir independientes del contexto a los cuales podrían acceder quienes saben leer. . Es decir que, De algún modo circularía la idea de alturas y duraciones absolutas, antes que un sistema de relaciones, tal vez homologado la idealización del oído absoluto como la habilidad para leer. Esta concepción de escritura recuerda a la utilización de los neumas en la etapa temprana del desarrollo de la escritura musical. Siguiendo a Olson (2016), entendemos que al alfabetizarse las personas reconstruyen la historia de la evolución de la escritura (en este caso, del lenguaje musical).

Para los coreutas la lectura del ritmo resulta en principio más accesible, Para comprender la relación entre las figuras rítmica se valen de relaciones de equivalencia matemática entre las figuras (ej.: una blanca son dos negras), y de la relación velocidad-dificultad (ej.: las corcheas son más difíciles porque se cantan más rápido que las blancas).

“Estas son más difíciles porque van más rapiditas”. (Sujeto V)

La lectura de la altura, en cambio, se describe como una habilidad de mayor complejidad dado que se supone que el dominio de la misma consiste en poder cantar al instante el tono que figura escrito en la partitura, sin tener la necesidad de recurrir al instrumento. Es decir, se asocia la lectura de la altura a la habilidad del oído absoluto. Sin embargo, para los coreutas resulta posible acceder a una lectura aproximada de la altura a partir de la “memoria muscular vocal”, y del dominio de la noción “sonido agudo-grave” que les permite seguir el contorno del dibujo melódico.

“O sea, es como dibujar curvitas. Si tenes que ir hacia arriba, es como que, vas dibujando, vas siguiendo cada uno de los puntos y vas uniendo como si fuera una curva. Por qué vas haciendo eso en realidad. No es otra cosa. Porque si fuera que entendiera la música como un músico capaz que la entiende sería distinto, capaz diría acá estoy cantando no sé un Fa”
(Sujeto P)

4. Concepciones acerca de la actividad coral

De los testimonios de las entrevistas, se desprenden algunas concepciones sobre la actividad coral que resultan importantes mencionar para conocer en profundidad el contexto social en el que se desenvuelven los coreutas. A continuación, enunciamos algunos de los tópicos más sobresalientes, a partir de frases recurrentes en todas las entrevistas:

“La partitura es la música”: Los coreutas entienden y valoran a la partitura como el elemento revelador de la música.

“El director es el que sabe”: La relación de dependencia que se establece entre el coreuta y el director, dado que la analfabetización musical del coreuta lo pone en una relación asimétrica de poder con respecto al director.

“Mirar la partitura y que te suene la música”: La idealización de la lectura a

primera vista como la habilidad de unos pocos, vinculada al desarrollo del oído absoluto.

“Cantar sin partitura es peligro”: La dependencia del soporte de la partitura para el canto coral.

Conclusiones

A partir del análisis cualitativo de los testimonios, consideramos que es posible entender la lectura de los coreutas como “leer de oído”. Este término implica que la habilidad de la lectura musical está enlazada con el desarrollo auditivo en contextos de práctica musical, siendo la performance “la base natural para el desarrollo de las habilidades auditivas” (Shifres y Holguín, 2015).

No obstante, pareciera ser que esta modalidad de aproximación a la lectura musical no les permite a los coreutas acceder al principio de la lectura independiente, entendiendo como requisito indispensable para el desarrollo de esta habilidad el conocimiento de la métrica y de las relaciones tonales como el principio alfabético de la lectura. El coreuta no requiere del conocimiento de estos principios básicos para acceder a las melodías escritas, dado que este está mediado por el director, el pianista asistente, u otros recursos para el estudio personal (tales como midi o grabaciones). De esta manera, el mismo no tiene oportunidad de poner a prueba sus hipótesis acerca de la lectoescritura para trascender su proceso de aprendizaje y se vuelve lecto-dependiente, configurándose la habilidad de la lectoescritura musical como algo alcanzable solo por unos pocos.

“Lo que oigo lo reconozco, quizá con un piano, con un instrumento, si lo pueda llegar a tocar, pero no lo podría reproducir mentalmente que yo me doy cuenta que la gente que sabe leer música sí lo hace. Lee una partitura y dice “¡ah esto va a sonar divino!”. Bueno, no, eso yo no lo hago”. (Sujeto S)

“(…) yo no leo a primera vista, ni creo que lea alguna vez, porque para eso hay que estudiar y mucho, y hay que educar el oído muy bien, quizá si me dedicara a hacer eso durante mucho tiempo pueda, pero además queda otra cosa más, creo que es algo que hay que ejercitar (...) permanentemente porque es una habilidad que decae si no ejercitas.” (Sujeto J)

Asimismo, consideramos que el desarrollo de la habilidad de la lectura musical independiente no termina de desarrollarse en los coreutas dado que requiere

necesariamente de una intervención que ponga en conflicto sus hipótesis iniciales sobre el funcionamiento de la escritura. Es por eso que la variable tiempo no permite trascender el desarrollo de la habilidad de la lectura musical naturalmente.

A partir de los datos recolectados en esta primera etapa, esperamos en un próximo estudio indagar acerca de la manera en que los coreutas elaboran y confrontan sus hipótesis de lectura en interacción con sus compañeros en la dinámica de ensayo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, M. (2009). *When Singing Becomes Knowing: Developing Self-Knowledge Through Vocal Pedagogy*. Ontario (Canadá): Queen's University Eds.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. Pp 151-171.
- Ferreiro, E. (2015). *Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato*. Conferencia Universidad Nacional de Rosario, 6 de junio de 2015 <http://blogs.unlp.edu.ar/psicologigenetica/emilia-ferreiro/>
- Gallo, J., Nardi, H., Graetzer, G. y Russo, A. (1979). *El Director de Coro*. Buenos Aires. Buenos Aires (Argentina): Melos Ricordi Sudamericana.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213. doi:10.1080/14613800802079056
- Leigh Smith; MacGregor. (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania (EEUU): Ed: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. Pennsylvania State University.
- Martínez, I. C. (2009). Música, Transmodalidad, Intersubjetividad y Modos de Conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical. In P. Asís & S. Dutto (Eds.), *La experiencia artística y la cognición musical. Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM*. UNVM. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).

Mejora de la memoria gracias al entrenamiento musical en niños en edad preescolar

Benítez, M.¹, Díaz Abrahan, V.^{1,2}, Sarli, L.¹, Bossio, M.¹, Shifres, F.³
y Justel, N.¹

maria_347_benitez@hotmail.com

¹Laboratorio Interdisciplinario de Neurociencia Cognitiva (LINC). Centro de Estudios Multidisciplinarios en Sistemas Complejos y Ciencias del Cerebro (CEMSC). Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

²Universidad Nacional de Córdoba

³Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) / Facultad de Bellas Artes (UNLP)

Introducción

El entrenamiento musical estimula la plasticidad sináptica, lo cual puede ser observado en las diferencias neuroanatómicas, funcionales y comportamentales encontradas entre músicos y no músicos, así como también entre músicos en sí mismos, debido al tipo específico de instrumento en el cual el sujeto se haya especializado (Bangert & Schlaug, 2006; Elbert, Pantev, Wienbruch, Rockstroh, & Taub, 1995; Gaser & Schlaug, 2003; Justel & Díaz Abrahan, 2012; Schlaug, Norton, Overy, & Winner, 2005). Estas divergencias pueden observarse tanto en adultos como en niños (Forgeard, Winner, Norton, & Schlaug, 2008; Hyde et al., 2009). Con una semana de entrenamiento las diferencias comienzan a emerger y las mismas son más pronunciadas cuanto mayor entrenamiento tenga la persona (Gaab, Gaser, & Schlaug, 2006) así como también son más significativas cuanto antes haya empezado su entrenamiento el sujeto (Elbert et al., 1995; Pantev et al.,

1998).

El efecto que el entrenamiento musical tiene en otros dominios es comúnmente denominado transferencia, y puede dividirse en transferencia cercana y lejana (Forgeard et al., 2008; Schellenberg, 2004). La primera hace referencia a la similitud que hay entre las habilidades musicales y los otros dominios evaluados, por ejemplo, transferencia desde el entrenamiento musical hacia habilidades motoras o coordinación motora (Hyde et al., 2009; Fujioka, Ross, Kakigi, Pantev, & Trainor, 2006; Schlaug et al., 2005). En este tipo de transferencia la investigación es sólida. En relación a la transferencia lejana los resultados encontrados son mixtos. Implica que el dominio estudiado no se relaciona de modo lineal con el entrenamiento musical. Este tipo de transferencia se ha documentado en las habilidades espaciales, verbales, coeficiente intelectual así como habilidades matemáticas (Bilhartz, Bruhn, & Olson, 2000; Chan, Ho, & Cheung, 1998; Costa-Giomi, 1999; Ho, Cheung, & Chan, 2003; Schellenberg, 2004; Scott, 1992; Shahin, Roberts, Chau, Trainor, & Miller, 2008).

El entrenamiento musical puede ser dividido en receptivo y activo. En el primero la persona es un receptor de la música y sus elementos, y responde a la experiencia de modo verbal o con el silencio (Bruscia, 1998; Grocke & Wigram, 2007; Justel, O'Connor, & Rubinstein, 2015). El activo incluye experiencias en las cuales el sujeto hace música además de percibirla (Diaz Abrahan & Justel, 2015; Trainor, Gao, Lei, Lehtovaara, & Harris, 2009; Young & Glover, 1998). Los resultados investigados hasta el momento implican al entrenamiento activo, pero el receptivo o la comparación entre ellos no han sido vastamente investigados. Según los antecedentes el entrenamiento activo debería más efectivo (Gold, Wigram & Elefant, 2010), pero este tema permanece sin resolución.

Es un hecho fuertemente documentado que la memoria para ítems emocionales es mayor que para aquellos neutros (Bradley, Greenwald, Petry & Lang, 1992; Cahill & McGaugh, 1995, 1998; Justel, Psyrdellis, & Ruetti, 2013; McGaugh & Roozendaal, 2009). Hay dos dimensiones que pueden afectar el mayor efecto de la memoria debido a su contenido emocional: la valencia (el ítem o evento a ser recordado es positivo, negativo o neutro) y el nivel de activación o arousal (el ítem produce baja o alta activación en el organismo). Hay una falta de consenso en relación a estos dos componentes: algunos autores plantean que el arousal sería la dimensión más relevante, mientras otros abogan por la valencia (Adelman & Estes, 2013; Kensinger & Corkin, 2003). La investigación indica que los ítems negativos son mejor recordados que los positivos (Alexander et al., 2010; Hua et al., 2014; Leventon & Bauer, 2016; Van Bergen, Wall, & Salmon, 2015); y que la edad es un predictor fiable del desempeño en la memoria (Cordon, Melinder, Goodman, & Edelstein, 2013, pero vea también Alexander et al., 2010). Una gran cantidad de evidencia ha evaluado estos fenómenos en adultos (e.g. McIntyre, McGaugh,

& Williams, 2012; Roozendaal & McGaugh, 2011). Pero cómo la valencia y el arousal influyen en la memoria para información emocional en los niños no ha sido vastamente investigado, por lo cual es relevante desentrañar estas cuestiones generando un adecuado control experimental sobre la valencia y el arousal que permita un examen más completo de la emoción y la memoria. Cómo los niños procesen la información emocional es relevante para el estudio normativo del desarrollo así como también para el estudio de la psicopatología (Otgaar, Candel & Merckelbach, 2008; Solomon, DeCicco, & Dennis, 2012).

El objetivo de este trabajo es examinar el efecto del entrenamiento musical activo y receptivo por un periodo de 4 o 10 semanas sobre la memoria emocional de niños de 4 y 5 años de edad. Se espera que los chicos recuerden más imágenes emocionales que neutras (efecto de arousal). Además, que recuerden más las imágenes negativas que las positivas (efecto de valencia). Por otro lado, se predice que, debido a los patrones esperables de desarrollo, los niños de mayor edad rindan mejor que los niños más pequeños. Finalmente, se espera que el patrón de recuerdo se vea afectado por el entrenamiento musical, siendo más pronunciadas las diferencias con el entrenamiento activo y que cuanto más tiempo de entrenamiento tenga el niño, mayores sean las diferencias (4 vs 10 semanas).

Metodología

Participantes

Participaron un total de 184 niños de 4 y 5 años de edad, 45% de ellos eran varones ($M_{\text{age4}} = 58.53$, $SD=0.55$, $M_{\text{age5}} = 69.19$, $SD=0.47$). Antes de comenzar con la investigación se obtuvo la aprobación de los jardines participantes y luego se realizó una reunión con los padres para explicarles el estudio y aclarar las dudas que pudieran tener. Los padres observaron las imágenes que verían sus hijos y de estar de acuerdo en participar del estudio firmaron un consentimiento informado. Luego de ello se comenzó con la intervención. Las familias eran de clase económica media-baja con español como lengua nativa.

Materiales

Se usó un set de 72 imágenes apropiadas para niños seleccionadas de las IAPS (International Affective Picture System; Lang, Bradley & Cuthbert, 1995). Veinticuatro de esas imágenes eran de contenido placentero/positivo (por ejemplo un helado¹), 24 eran de contenido negativo/displacentero (i.e. un nene llorando²) y 24 eran de contenido neutro (e.g., escenas de naturaleza³). Veinticuatro de esas imágenes fueron usadas para evaluar valencia y arousal (activación), las cuales

fueron consideradas las imágenes target (blanco) mientras que las otras 48 imágenes fueron usadas para el reconocimiento (inmediato y diferido). Dentro de cada condición emocional la mitad de las imágenes contenían humanos y la mitad no (para controlar los sesgos que se producen al procesar imágenes con sujetos humanos, Leventon & Bauer, 2016). La tarea se administró usando una presentación Power Point y los estímulos fueron presentados en un monitor de 14". Los chicos estaban sentados a 60cm de la computadora.

Procedimiento

El protocolo consta de 3 etapas para el estudio 1 y de 5 etapas para el estudio 2.

Estudio 1:

1-Entrenamiento musical por un período de 4 semanas (receptivo o activo);

2- Luego que los chicos completaran el entrenamiento musical se llevaron a cabo los test. Cada niño era retirado de clase y llevado a un cuarto silencioso para ser evaluado de modo individual. Se sentaban con el monitor de la computadora enfrente y se les mostraban 24 imágenes de una por vez (8 neutras, 8 positivas y 8 negativas mezcladas de modo aleatorio). Debido a que se encuentra reportado (Solomon et al., 2012) que para algunos niños es difícil entender el sistema de evaluación usado por Lang (Self Assessment Manikin, SAM, Lang et al., 1992) se decidió usar caritas neutras, felices y tristes para facilitarles la tarea a los niños (Fig. 1) y con esas caritas se evaluó la valencia y arousal de las imágenes. En cada una de las imágenes el niño debía señalar que carita le correspondía según como él se sentía (triste, neutra o contenta), esto era usado para evaluar valencia. Para analizar estos datos un 1 le corresponde a la cara triste, un 2 a la neutra y un 3 a la contenta.

Luego de seleccionar la Valencia el investigador le mostraba 5 caritas de diferente tamaño, desde una muy pequeña a una grande y el niño debía indicar cuánta alegría, cuán contento lo ponía la imagen (o triste o neutro). Esto se usaba para evaluar arousal y se analizó esta información en una escala de 1 a 5, siendo 1 el puntaje de la carita más pequeña y 5 la mayor (la Fig. 1 tiene un ejemplo de las caritas usadas para evaluar arousal de la valencia feliz). Una vez que el niño evaluaba valencia y arousal de las 24 imágenes el investigador le preguntaba qué imágenes recordaba de las que recién habían observado (recuerdo libre inmediato). Luego de ello las 24 imágenes target eran mezcladas con 24 novedosas y ellos tenían que decir si la habían visto previamente o no (reconocimiento inmediato). Toda esta fase tomó alrededor de 20 minutos.



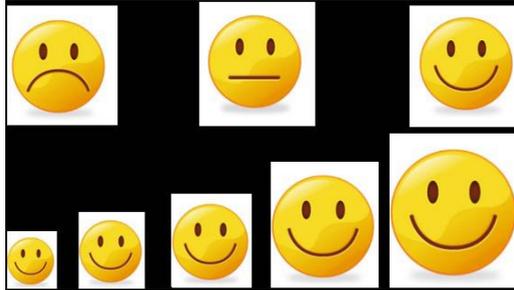


Figura 1. Escala de valoración de valencia emocional y escala de valoración de arousal o nivel de activación emocional

3- Luego de una semana de intervalo se volvía a evaluar el recuerdo libre y reconocimiento diferido de las imágenes observadas. Esta fase tenía una duración de 10 minutos aproximadamente.

Estudio 2:

- 1-. Observación y calificación de valencia y arousal de las imágenes, recuerdo libre y reconocimiento inmediato de las imágenes observadas (del mismo modo que para la fase 2 del estudio 1);
- 2-. Luego de una semana de intervalo recuerdo libre y reconocimiento diferido de las imágenes observadas;
- 3-. Entrenamiento musical por un período de 10 semanas;
- 4-. Observación y calificación de valencia y arousal de las imágenes, recuerdo libre y reconocimiento inmediato de las imágenes observadas (del mismo modo que para la fase 2 del estudio 1);
- 5-. Luego de una semana de intervalo recuerdo libre y reconocimiento diferido de las imágenes observadas.

Entrenamiento musical

El entrenamiento tomó lugar en los jardines de los neños, por un período de 4 o 10 semanas, con dos encuentros por semana de media hora cada una. Ambos entrenamientos tenían el mismo contenido curricular, pero dictados desde diferentes perspectivas. El entrenamiento receptivo estaba diseñado con actividades que implicaban escuchar, identificar y reconocer los diferentes

elementos musicales del discurso, como discriminación de voces humanas (mujer, hombre, niño); identificación de diferentes intensidades de sonidos; discriminación de tomos graves y agudos; reconocimiento de escalas ascendentes y descendentes, entre otras tareas. Por su parte, el entrenamiento activo implicó hacer música, mediante actividades de imitación; reproducción y creación de sonidos musicales; interpretación de canciones; reproducción de sonidos de diferentes intensidades; exploración sonora de los instrumentos con diferentes tonos, etc. Ambos entrenamientos fueron llevados a cabo por un musicoterapeuta calificado. Debido a que había dos tipos de entrenamiento (activo vs receptivo) y dos edades diferentes (4 y 5 años), se conformaron 4 grupos en cada uno de los estudios: Nenes de 4 años con entrenamiento receptivo (4REC), niños de 4 años con entrenamiento activo (4ACT), nenes de 5 años con entrenamiento receptivo (5REC) y niños de 5 años con entrenamiento activo (5ACT).

Análisis de datos

El estudio 1 fue analizado con análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA MR). El Entrenamiento (Activo vs Receptivo) y la Edad (4 vs 5 años) fueron los factores inter sujeto, mientras que las Imágenes (Neutras, Positivas o Negativas) fue la MR. Se usaron análisis post-hoc (LSD) cuando fuera pertinente para analizar los efectos principales y las interacciones significativas. El cuadrado Eta parcial (η^2p) se usó para estimar el tamaño del efecto.

En el estudio 2 no se cumplían los supuestos de homogeneidad y normalidad por lo cual se usaron análisis no paramétricos para analizar los datos. Se usó la U de Mann-Whitney para analizar diferencias entre grupos y Wilcoxon para estudiar diferencias intra grupo.

El valor de alfa fue de 0.05 y el paquete estadístico SPSS se usó para computar los datos.

Resultados

Estudio 1

Valencia. Los nenes debían indicar entre 3 caritas la Valencia de cada imagen (Fig. 1). Los nenes calificaron las imágenes positivas por encima de las neutras y las negativas por debajo de las neutras. Los análisis estadísticos confirmaron estas impresiones. El ANOVA indicó un efecto significativo de Edad [$F(1,104)=1.72$, $p<0.047$, $\eta^2p=0.037$], Imagen [$F(2,208)=931.94$, $p<0.0001$, $\eta^2p=0.9$] y la interacción de Edad x Imagen también resultó significativa [$F(2,208)=3.53$,

$p < 0.031$, $\eta^2 p = 0.033$].

Los análisis *Post Hoc* mostraron que los niños de 4 años calificaron las imágenes neutras por encima que los niños de 5 años [$F(1,104) = 8.16$, $p < 0.005$, $\eta^2 p = 0.073$]. Además, los *Post Hoc* indicaron que los niños de 4 años calificaron las imágenes positivas por encima de las neutras y estas últimas por encima de las negativas [$F(2,103) = 361.68$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.875$]. El mismo patrón de resultados se observó en los niños de 5 años [$F(2,103) = 406.77$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.888$].

Las imágenes positivas fueron calificadas por encima de las negativas y las neutras cayeron en medio de ellas. Este patrón se observó en ambas edades. Los resultados indican que el sistema de caras es un procedimiento confiable para evaluar valencia en niños pequeños.

Arousal. Los niños tenían que calificar en una escala de 1 a 5 (con caras pequeñas a grandes) cuán emocionales les parecían las imágenes. Los resultados principales indicaron que las imágenes emocionales fueron calificadas como más activantes que las neutras y que este efecto se vio afectado por el entrenamiento musical que había recibido el niño. El ANOVA indicó un efecto principal de Entrenamiento [$F(1,104) = 15.81$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.132$], Imagen [$F(2,208) = 18.36$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.15$], la interacción de Entrenamiento x Edad también resultó significativa [$F(1,104) = 5.71$, $p < 0.003$, $\eta^2 p = 0.08$] así como la interacción de Imágenes x Entrenamiento [$F(2,208) = 8.11$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.07$].

Los análisis *Post Hoc* indicaron que el grupo 4ACT calificó como más emocionales las imágenes que el grupo 4REC [$F(1,104) = 23.92$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.187$]. Además, los *Post Hoc* indicaron diferencias entre 4ACT y 5ACT [$F(1,104) = 5.82$, $p < 0.018$, $\eta^2 p = 0.053$].

Los *Post Hoc* para evaluar la interacción Entrenamiento x Imagen indicaron que los niños con el entrenamiento activo calificaron las imágenes positivas y negativas como más activantes que los niños que recibieron el entrenamiento receptivo [$F(1,104) = 21.68$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.173$; $F(1,104) = 15.27$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.128$].

Además, en el entrenamiento receptivo las imágenes positivas fueron calificadas como más activantes que las negativas y las neutras [$F(2,103) = 9.43$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.155$]. En el entrenamiento activo las imágenes neutras fueron calificadas como menos activantes que las negativas y positivas [$F(2,103) = 17.25$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.251$].

En conclusión, las imágenes emocionales fueron calificadas como más emocionales que las neutras en ambas edades. Además, el entrenamiento activo calificó como más emocionales las imágenes que el receptivo. Nuevamente las caras fueron un

sistema confiable de evaluar arousal en nenes pequeños.

Recuerdo libre inmediato. Inmediatamente luego de que los nenes evaluaran Valencia y arousal el investigador les preguntó que imágenes recordaban haber visto, los resultados están en la Fig. 2. De modo general, las imágenes emocionales fueron mejor recordadas que las neutras y los nenes de 5 años se desempeñaron mejor que los de 4. El ANOVA mostró un efecto principal de Imagen [$F(2,208)=9.903$, $p<0.0001$, $\eta^2p=0.087$] con diferencias significativas entre imágenes positivas y negativas ($p=0.047$), negativas y neutras ($p<0.0001$), y positivas y neutras ($p=0.027$). Además, se halló un efecto significativo de Edad [$F(1,104)=6.22$, $p<0.014$, $\eta^2p=0.086$]. Ningún otro análisis arrojó diferencias significativas ($p>0.05$).

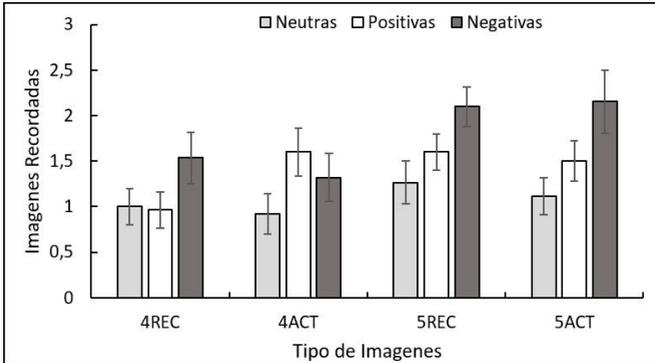


Figura 2. Cantidad de imágenes recordadas de modo inmediato.

Reconocimiento inmediato. Para evaluar reconocimiento las 24 imágenes originales se entremezclaron 24 novedosas y los nenes debían indicar cuáles recordaban y cuáles no. Los análisis estadísticos indican que no hubo diferencias entre los grupos ($p>0.05$).

Recuerdo libre diferido. Los tests diferidos se realizaron luego de una semana de la realización de los test inmediatos. En la Fig. 3 se observa que las imágenes emocionales son mejor recordadas que las neutras y que los nenes de 5 años se desempeñaron mejor que los de 4. El ANOVA indicó un efecto significativo de Imagen [$F(2,208)=30.59$, $p<0.0001$, $\eta^2p=0.227$], con diferencias entre imágenes neutras y positivas ($p=0.004$), neutras y negativas ($p<0.0001$), y positivas y

negativas ($p < 0.0001$). Además el ANOVA indicó un efecto significativo de Edad [$F(1,104)=11.59$, $p < 0.001$, $\eta^2 p = 0.10$]. Ningún otro análisis arrojó diferencias significativas ($p > 0.05$).

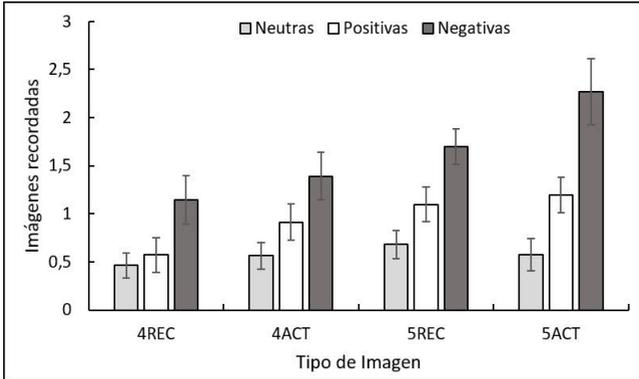


Figura 3. Cantidad de imágenes recordadas luego de una semana.

Reconocimiento diferido. Los entrenamientos activos se desempeñaron mejor que los receptivos (en ambas edades). El ANOVA indicó un efecto principal de Entrenamiento [$F(1,104)=7.64$, $p < 0.007$, $\eta^2 p = 0.068$] y la triple interacción también resultó significativa [$F(2,208)=3.51$, $p < 0.032$, $\eta^2 p = 0.018$].

Los test *Post Hoc* indicaron que el grupo 4ACT reconoció más imágenes positivas que el grupo 4REC [$F(1,104)=7.84$, $p < 0.006$, $\eta^2 p = 0.07$]. El grupo 5ACT reconoció más imágenes neutras que el grupo 5REC [$F(1,104)=8.8$, $p < 0.004$, $\eta^2 p = 0.078$]. El grupo 4REC reconoció más imágenes neutras que el grupo 5REC [$F(1,104)=7.61$, $p < 0.007$, $\eta^2 p = 0.068$]. El grupo 4REC reconoció más imágenes neutras que positivas. El grupo 5REC reconoció más imágenes positivas que negativas y neutras. De modo general, los resultados indican que el entrenamiento activo mejoró el reconocimiento en ambas edades.

Estudio 2

Valencia. Tanto de modo previo como posterior al entrenamiento musical los niños calificaron las imágenes positivas como más emocionales que las neutras y éstas a su vez como más activantes que las negativas. Los test de Wilcoxon arrojaron los siguientes resultados:

Para el grupo 4REC los análisis indicaron que las imágenes negativas se calificaron por debajo de las neutras ($Z = -4.29$, $p < 0.0001$); las imágenes positivas estuvieron

calificadas por encima de las neutras ($Z=-3.32$, $p=0.001$); y de las negativas ($Z=-4.3$, $p<0.0001$). De modo posterior al tratamiento musical se repitió el mismo patrón que de modo previo a la intervención musical [diferencias post tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-4.29$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-2.69$, $p=0.007$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-4.29$, $p<0.0001$)].

En el grupo 4ACT las imágenes positivas fueron calificadas por encima de las neutras ($Z=-3.54$, $p<0.0001$) y de las negativas ($Z=-3.68$, $p<0.0001$), además las imágenes neutras estuvieron por encima de las negativas ($Z=-3.61$, $p<0.0001$). Este mismo patrón se repitió luego de la intervención musical [Diferencias entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.83$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-2.98$, $p=0.003$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.82$; $p<0.0001$)].

En el grupo 5REC de modo previo a la intervención musical, así como posteriormente a ella, se halló el mismo patrón en formato de escalera, es decir las imágenes positivas por sobre las neutras y negativas y a su vez las neutras sobre las negativas [pre tratamiento diferencias entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.64$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-3.65$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.64$, $p<0.0001$). Diferencias post tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.36$, $p=0.001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-3.09$, $p=0.002$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.41$; $p=0.001$)].

Para el grupo 5ACT se halló de modo previo al entrenamiento musical que las imágenes positivas se calificaron por encima de las negativas y que las neutras estuvieron también calificadas por encima de las negativas [Diferencias significativas pre tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.53$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.52$, $p<0.0001$)]. Las mismas diferencias se hallaron luego de la intervención musical [diferencias post tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.53$, $p=0.001$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.52$; $p<0.0001$)].

En relación a la comparación entre medidas pre vs post tratamiento se halló que el grupo 5REC calificó como con mayor valencia las imágenes negativas luego de la intervención musical que antes de ella ($Z=-2.13$, $p=0.033$). En el grupo 4REC se encontró que luego de la intervención las imágenes positivas fueron calificadas con menor valencia que antes del entrenamiento en música ($Z=-3.74$, $p<0.0001$).

Arousal. En el grupo de 4 años con entrenamiento musical receptivo las imágenes positivas fueron calificadas como más activantes de modo previo al entrenamiento en comparación a luego de él ($Z=-2.49$, $p=0.013$). En el grupo de 4 años con el entrenamiento activo se observó el mismo patrón en las imágenes positivas (mostrando una tendencia, $p=0.052$) y negativas ($Z=-2.41$, $p=0.016$).

Previo al entrenamiento en el grupo de 5 años con entrenamiento receptivo las imágenes positivas fueron calificadas como más activantes que las neutras ($Z=-2.49, p=0.013$) y que las negativas ($Z=-2.03, p=0.043$).

En el grupo de 5 años con entrenamiento activo de música las imágenes negativas fueron evaluadas como más activantes que las positivas luego de la intervención musical ($Z=-2.22, p=0.026$).

De modo general de modo posterior al entrenamiento las imágenes fueron calificadas como menos activantes que de modo previo a la intervención, esto podría deberse a que no era la primera vez que observaban las imágenes mostrando por ende un efecto de carry-over.

Recuerdo libre inmediato. Los resultados que se detallarán a continuación son acerca de las imágenes que recordaron los niños de modo inmediato a la observación de las imágenes.

En el grupo de 4 años con entrenamiento receptivo de modo posterior al entrenamiento los niños recordaron más cantidad de imágenes neutras que antes de la intervención ($Z=-2.1, p=0.036$). En el grupo de 4 años con entrenamiento activo no se observaron diferencias ($p>0.05$).

En el grupo de 5 años con entrenamiento receptivo se observó el mismo patrón que para los niños de 4 años con el mismo entrenamiento, es decir mayor recuerdo de imágenes neutras luego de la intervención, sin embargo, el análisis estadístico no llegó a la significación, solo denotando una tendencia ($p=0.063$). En este grupo de modo posterior al entrenamiento las imágenes positivas fueron menos recordadas que las neutras y que las negativas ($Z=-2.12, p=0.034$).

En el grupo de 5 años con entrenamiento musical activo se observó una tendencia a que las imágenes negativas sean mayormente recordadas que las neutras, tanto antes como después de la intervención musical ($p=0.051$).

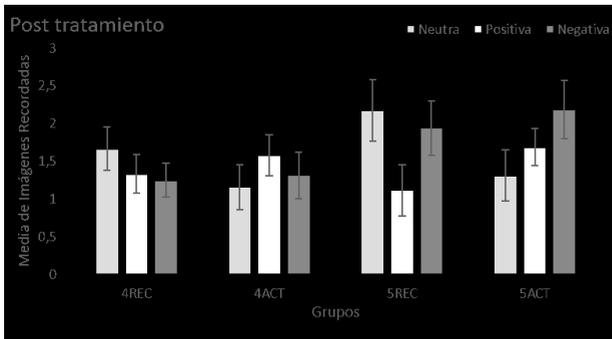


Figura 4. Comparación de la media de cantidad de imágenes neutras, positivas y negativas recordadas de manera inmediata para cada uno de los grupos de modo posterior a la intervención musical.

Reconocimiento inmediato. En esta evaluación los niños tenían que reconocer entre 48 imágenes aquellas que habían visto previamente. No se encontraron diferencias en ninguno de los grupos para esta medida ($p > 0.05$).

Recuerdo libre diferido. Luego de una semana se volvía a preguntar a los niños que imágenes recordaban de las vistas la semana anterior.

El grupo de 4 años con entrenamiento receptivo mostró una tendencia a recordar más imágenes neutras de modo post intervención ($p = 0.051$). Por su parte el grupo de la misma edad, pero con entrenamiento activo recordó más imágenes negativas luego de la intervención que previamente a ella ($Z = -2.51$, $p = 0.012$). Además, luego de las 10 semanas de entrenamiento se observó una tendencia a recordar más imágenes negativas que neutras y positivas ($p = 0.057$).

En relación a los niños de 5 años de edad con entrenamiento musical receptivo se halló un mayor recuerdo de imágenes neutras de modo posterior a la intervención ($Z = -2.35$, $p = 0.019$). De modo previo al entrenamiento las imágenes negativas fueron mayormente recordadas que las neutras ($Z = -2.53$, $p = 0.01$). En los niños de la misma edad, pero con entrenamiento activo luego de la intervención de 10 semanas recordaron mayor cantidad de imágenes negativas ($Z = -2.17$, $p = 0.03$).

De modo general puede notarse que el entrenamiento musical mejoró la memoria de los niños luego de la intervención prolongada.

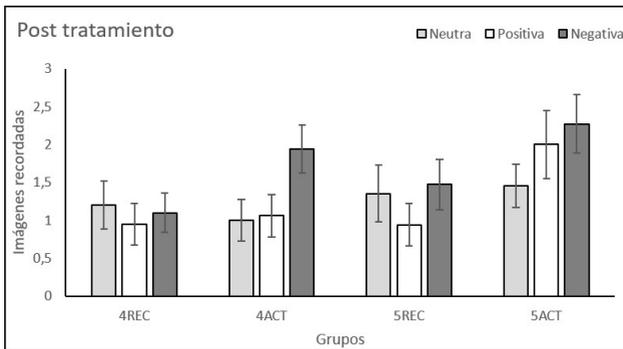


Figura 5. Media de imágenes neutras, positivas y negativas recordadas de manera diferida, post intervención.

Reconocimiento diferido. Luego de una semana los nenes debían indicar de un conjunto de 48 imágenes cuales habían visto previamente y cuáles no. Se halló que los nenes de 4 años de edad con entrenamiento musical activo reconocieron más cantidad de imágenes positivas luego de la intervención que previo a ella ($Z=-2.14$, $p=0.038$). Los demás análisis no arrojaron diferencias significativas ($p>0.05$).

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto del entrenamiento musical tanto activo como receptivo en la memoria emocional de niños de 4 y 5 años, luego de 4 y 10 semanas de actividad musical. Los principales resultados indicaron que las imágenes emocionales fueron más activantes que las neutras. A su vez, las imágenes emocionales fueron más recordadas que los estímulos neutros. Por otra parte, las imágenes negativas resultaron más activantes y más recordadas que las positivas. En cuanto a las diferencias dependiendo de la edad, los niños de 5 años presentaron un mejor rendimiento que los niños de 4 años. Finalmente, el entrenamiento activo resultó más efectivo que el receptivo en lo que refiere a la modulación de la memoria emocional.

Existen antecedentes que establecen la dificultad de evaluar, en niños pequeños, la valencia y el arousal emocional de imágenes a través del uso de una de las herramientas más utilizadas en el campo (self-assessment manikin; Bradley et al., 1992). Por esta razón, en el presente trabajo se empleó un sistema de caras, que es más adecuado para el abordaje con niños. A través del uso de caras, los niños podían valorar imágenes negativas entre las positivas y negativas. Las imágenes negativas fueron calificadas con el mínimo y las positivas con la máxima puntuación. No se encontraron diferencias en la valoración de las imágenes dependiendo de la edad de los niños. Una limitación de este estudio fue que se utilizaron tres caras para la evaluación de la valencia, en los próximos estudios sería importante la incorporación de una herramienta con 5 caras, para tener un sistema de puntuación más escalonado. Sin embargo, el protocolo de caras fue una herramienta confiable para evaluar la valencia en niños pequeños.

Para evaluar el arousal o nivel de activación emocional, se utilizó un protocolo de 5 caras. Los resultados indicaron que el sistema fue adecuado para la evaluación emocional de cada imagen, por parte de los niños. En términos generales, las imágenes emocionales fueron calificadas como más activantes que las neutras, sin encontrar diferencias por edad. Por otra parte, los resultados indicaron que los chicos que participaron de un entrenamiento activo percibieron las imágenes emocionales como más activantes que aquellos niños del entrenamiento receptivo. Dilucidando estos resultados en el entrenamiento receptivo, las imágenes positivas fueron calificadas como más emocionales que las negativas y las neutrales (entre

las últimas no hubo diferencias). En el entrenamiento activo, las imágenes negativas y positivas fueron calificadas como más emocionales que las neutrales, sin diferencias en las imágenes positivas y negativas. Finalmente, en cuanto a la prolongación del entrenamiento se encontraron diferencias con respecto a la línea de base del estudio de 10 semanas de entrenamiento, ya que los niños calificaron como menos activantes las imágenes vistas luego de la intervención, esto podría deberse a que no era la primera vez que observaban las imágenes mostrando por ende un efecto de arrastre o carry-over, aspecto a ser evaluado en próximos estudios.

La amígdala es el corazón de las emociones, tanto positivas como negativas (Cahill et al., 2001). Es la estructura involucrada durante la percepción y producción musical. El entrenamiento musical genera alteraciones en el procesamiento conductual y neuronal ante diferentes emociones (Park et al., 2014), a su vez los estímulos musicales son uno de los desencadenantes más intensos de fuertes emociones (Rickard, 2004). Las emociones inducidas por la música reclutan los circuitos de la recompensa y motivación, incluyendo el cerebro anterior basal, cerebro medio y regiones orbitofrontales, así como también la amígdala (Blood & Zatorre, 2001). Estas vías son activadas diferencialmente dependiendo si la actividad musical es activa o receptiva (Zatorre, Chen & Penhune, 2007), siendo más acentuado este efecto en las experiencias activas ya que interviene el sistema motor, así como también interacciones auditiva-motora. Cuanto más involucrado este el niño en el entrenamiento musical, mayor será la implicancia emocional, lo que puede ser observado en los niños que recibieron un entrenamiento activo, los cuales calificaron las imágenes como más emocionales que aquellos pares que participaron de las actividades receptoras.

En las medidas de recuerdo libre (inmediato y diferido) del estudio de 4 semanas de entrenamiento musical, las imágenes emocionales fueron más recordadas que las neutras, además los niños de 5 años presentaron un mejor rendimiento que el grupo de niños más pequeños. Las imágenes negativas fueron más recordadas que las positivas, y estas últimas más que las neutras, con una memoria escalonada. En contraposición, en el segundo estudio, luego de las 10 semanas de actividad musical, los niños que participaron de una práctica receptiva, independientemente de la edad, recordaron más información neutra que emocional, mientras que los niños con entrenamiento activo replicaron los resultados sobre el mayor recuerdo emocional por sobre el neutro.

Si el nivel de activación es el principal factor que explica los resultados, entonces las imágenes activantes deberían ser mejor recordadas. En el entrenamiento receptivo, los chicos valoraron como más activantes las imágenes positivas que las negativas y neutras, lo que resultaría en un mejor recuerdo de los estímulos emocionales positivos. Este no fue el caso, ya que tanto las positivas como las

negativas fueron más recordadas que las neutras, y las negativas más recordadas que las positivas, en lo que respecta a un entrenamiento de 4 semanas. Mientras que, con un entrenamiento receptivo más prolongado, se destacan las neutras por sobre las emocionales.

Sin embargo, si la valencia fuese el factor principal, tanto las imágenes positivas como negativas serían más recordadas durante la evaluación de la memoria. Esta predicción está en concordancia de modo general con los resultados obtenidos, dado que las imágenes emocionales fueron más recordadas que las neutras. Los resultados del recuerdo libre indican que tanto la valencia como el arousal o grado de activación son moduladores de la memoria, teniendo la valencia ventajas sobre el nivel de activación (Adelman & Estes, 2013).

Claramente los resultados muestran que las imágenes negativas son más recordadas que las positivas. Este resultado concuerda con una gran cantidad de literatura que apunta a un sesgo de negatividad (Alexander et al., 2010; Leventon, Stevens, & Bauer, 2014; Van Bergen et al., 2015). Los estímulos negativos son más recordados que los negativos porque activan en nuestro sistema múltiples niveles: psicológico, cognitivo y comportamental (Taylor, 1991). Los estímulos negativos implican mayores demandas cognitivas, más atención, además de ser más destacados. Experiencias de vida negativa presentan un impacto emocional más fuerte y duradero en comparación a las experiencias positivas (Sheldon, Ryan, & Reis, 1996); además de que existen más palabras para describir emociones negativas que positivas (Cordon et al., 2013). Desde una perspectiva evolutiva, los eventos negativos deben recordarse más para evitar futuros peligros (Vaish, Grossmann & Woodward, 2008).

En el reconocimiento diferido, los niños con un entrenamiento activo presentaron un mejor rendimiento que los niños participantes del entrenamiento receptivo, resultados que se encontraron en ambas edades. Las intervenciones activas se caracterizan por tener un entrenamiento más complejo, ya que no sólo involucra la percepción de música, sino que también la persona debe producir un discurso sonoro a través de instrumentos musicales o de la voz, lo que implica el funcionamiento del cerebro por completo. El entrenamiento receptivo implica la percepción de la música mientras que la tarea activa, además de la percepción, se caracteriza por una superposición de funciones cognitivas. Este entrenamiento presenta una integración multisensorial producto de una retroalimentación auditivo-motora y un ajuste en tiempo real de lo que el sujeto está produciendo (Zatorre et al., 2007). En el entrenamiento receptivo están involucrados: el córtex auditivo, giro temporal superior y medio, córtex auditivo secundario, córtex premotor, áreas somato sensorial y el cerebelo (Chen, Penhune, & Zatorre, 2008). Mientras que en el entrenamiento activo están involucradas las mismas áreas de la percepción musical sumándose las áreas de: ganglios basales, áreas motoras

suplementarias, córtex premotor dorsal, córtex prefrontal, córtex premotor y sensorio-motora (Soria-Urios, Duque, & García-Moreno, 2011). Esto podría indicar que el entrenamiento active es una mejor herramienta para mejorar el rendimiento cognitivo, que las prácticas receptivas (Collins, 2014; Munte, Altenmüller, & Jancke, 2002; Schlaug, 2001). A nivel general realizar actividades musicales, independientemente de que sean activas o receptivas, presentan un efecto en la memoria ya que, en el estudio de 10 semanas, los niños presentaron un mejor recuerdo luego del entrenamiento musical al comparar con el rendimiento de la línea de base.

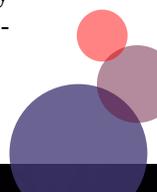
La literatura sobre la especialización hemisférica sugiere que el hemisferio izquierdo es responsable del procesamiento del lenguaje y el hemisferio derecho participa en el funcionamiento visual y musical, en población regular (Ho et al., 2003; Justel & Diaz Abrahan, 2012). De esta manera, las personas sin entrenamiento musical perciben la música de una forma holística, mientras que en los músicos ambos hemisferios son responsables del procesamiento musical con un mayor compromiso por parte del izquierdo ya que las personas que tienen conocimientos musicales realizan un procesamiento analítico de los estímulos (Soria-Urios et al., 2011; Zatorre et al., 2007). Teniendo en cuenta que nuestra muestra estuvo conformada por no músicos, podría estar involucrado el hemisferio derecho para el procesamiento del entrenamiento musical, el cual podría ser el responsable de la mejora de la memoria visual que se obtuvo en el presente trabajo (ya que el procesamiento visual depende del hemisferio derecho). Si evaluáramos memoria verbal y músicos, se esperaría que esta población presentara un mejor rendimiento que los no músicos, ya que la información verbal involucra el hemisferio izquierdo, utilizado para el análisis analítico de la música (Chan et al., 1998; Ho et al., 2003). En futuras investigaciones sería interesante abordar este tópico y analizar estas cuestiones.

La mejora cognitiva como producto del entrenamiento presenta grandes potenciales para estimular futuras investigaciones sobre posibles intervenciones que fomenten el funcionamiento cerebral humano, además de desarrollar proyectos de rehabilitación cognitiva, tales como el uso de la formación musical para mejorar la memoria (Chanda & Levitin, 2013; Fancourt, Ockelford, & Belai, 2014; Ho et al., 2003). Este efecto multimodal del entrenamiento musical junto con la capacidad de la música de impactar en la emoción podría utilizarse para facilitar y mejorar los enfoques terapéuticos orientados hacia la rehabilitación y la restauración de trastornos neurológicos (Altenmüller & Schlaug, 2015).

El entrenamiento induce cambios neuroanatómicos y funcionales, por lo que los programas de intervenciones musicales a largo plazo podrían ser un factor relevante para facilitar procesos de neuroplasticidad (Hyde et al., 2009; Schlaug et al., 2009). Estas intervenciones podrían ser relevantes para niños con desordenes

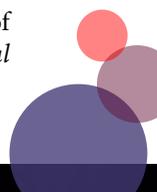
en el desarrollo, así como también para la población en general.

Referencias bibliográficas

- Adelman, J., & Estes, Z. (2013). Emotion and memory: A recognition advantage for positive and negative words independent of arousal. *Cognition*, *129*, 530-535. DOI: 10.1016/j.cognition.2013.08.014
- Alexander, K., O'Hara, K., Bortfeld, H., Anderson, S., Newton, E., & Kraft, R. (2010). Memory for emotional experiences in the context of attachment and social interaction style. *Cognitive Development*, *25*, 325-338. DOI: 10.1016/j.cogdev.2010.08.022
- Altenmüller, E. & Schlaug, G (2015). [Chapter 12 - Apollo's gift: new aspects of neurologic music therapy](#). *Progress in Brain Research*, *217*, 237-252.
- Bangert, M. & Schalug, G. (2006). Specialization of the specialized in features of external human brain morphology. *European Journal of Neuroscience*, *24*, 1832-1834. DOI: 10.1111/j.1460-9568.2006.05031.x
- Blood, A. J. & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *98*, 11818-11823. DOI: 10.1073/pnas.191355898
- Bilhartz, T., Bruhn, R., & Olson, J. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *20*(4), 615-636. DOI: 10.1016/S0193-3973(99)00033-7
- Bradley, M.M., Greenwald, M.K., Petry, M.C., & Lang, P.J. (1992). Remembering Pictures: Pleasure and Arousal in Memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *18*(2), 379-390. DOI:10.1037/0278-7393.18.2.379
- Bruscia, K. (1998). *Musicoterapia. Métodos y Prácticas*. México: Editorial Pax México.
- Cahill, L., Haier, R., White, N., Fallon, J., Kilpatrick, L., Lawrence, C., Potkin, S., Alkire, M. (2001). Sex-related difference in amygdala activity during emotionally influenced memory storage. *Neurobiology of Learning and Memory*, *75*, 1-9. DOI: 10.1006/nlme.2000.3999
- Cahill, L., & McGaugh, J.L. (1995). A novel demonstration of enhanced memory associated with emotional arousal. *Consciousness and Cognition*, *4*(4), 410-421. DOI: 10.1006/ccog.1995.1048
- 

- Cahill, L., & McGaugh, J.L. (1998). Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory. *Trends in Neuroscience*, *21*(7), 294-299. DOI: 10.1016/S0166-2236(97)01214-9
- Chan, A., Ho, Y., & Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, *396*. DOI: 10.1038/24075
- Chanda, M., & Levitin, D. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, *17*(4), 179-193. DOI: 10.1016/j.tics.2013.02.007
- Chen J.L., Penhune V.B. & Zatorre R.J. (2008). Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain. *Cerebral Cortex*, *18*, 2844-2854. DOI: 10.1093/cercor.bhn042
- Collins, A. (2014). Music Education and the Brain: What Does It Take to Make a Change? *National Association for Music Education*, *32*(2), 4–10. DOI: 10.1177/8755123313502346.
- Cordon, I., Melinder, A., Goodman, G., Edelstein, R. (2013). Children's and adults' memory for emotional pictures: Examining age-related patterns using the Developmental Affective Photo System. *Journal of Experimental Child Psychology*, *114*, 339-356. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.08.004
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, *47*(3), 198-212. DOI: 10.2307/3345779
- Diaz Abrahan, V., & Justel, N. (2015). Musical Improvisation. Giving a look between music-therapy and neuroscience. *Psicogente*, *18*(34), 372-384. doi: 10.17081/psico.18.34.512
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B. & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, *270*, 305–307. DOI: 10.1126/science.270.5234.305
- Fancourt, D., Ockelford, A., & Belai, A. (2014). The psychoneuroimmunological effects of music: A systematic review and a new model. *Brain, Behavior, and Immunity*, *36*, 15-26. DOI: 10.1016/j.bbi.2013.10.014
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE*, *3*(10). DOI: 10.1371/journal.pone.0003566
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, L. (2006). *Brain*, *129*, 2593-2608. DOI: 10.1093/brain/aw1247
- Gaab, N., Gaser, C. & Schlaug, G. (2006). Improvement-related functional plasticity following pitch memory training. *NeuroImage*, *31*, 255-263. DOI:

10.1016/j.neuroimage.2005.11.046

- Gaser, C. & Schlaug, G. (2003). Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240–9245.
- Gold, C., Wigram, T. & Elefant, C. (2010). Music therapy for autistic spectrum disorder. *Cochrane Database System Review*, 19 (2):CD004381. DOI: 10.1002/14651858.CD004381.pub2
- Grocke, D. & Wigram, T. (2007). *Receptive Methods in Music Therapy: Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A. (2003). Music training improves verbal but no visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. DOI: 10.1037/0894-4105.17.3.439
- Hua, M., Han, Z., Chen, S., Yang, M., Zhou, R., & Hu, S. (2014). Late positive potential (LPP) modulation during affective picture processing in preschoolers. *Biological Psychology*, 101, 77-81. DOI: 10/1016/j.biopsycho.2014-06-006
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009.
- Justel, N. & Diaz Abraham V. (2012). Brain plasticity: Musical training involvement. *Suma Psicológica*, 19(2), 97-108. DOI: [10.14349/sumapsi2012.1234](https://doi.org/10.14349/sumapsi2012.1234)
- Justel, N., O'Connor, J. & Rubinstein, W. (2015). Emotional memory modulation through music in older people: A preliminary study. *Interdisciplinaria*, 32(2), 247-259.
- Justel, N., Psyrdellis, M. & Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: Una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma Psicológica*, 20(2), 163-174. DOI: 10.14349/sumapsi2013.1276
- Kensinger, E., & Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory & Cognition*, 31(8), 1169-1180. DOI: 10.3758/BF03195800
- Lang, P. J., Bradley, M. M. & Cuthbert, B. N. (1995). *International affective picture system (IAPS): affective ratings of pictures and instruction manual*. Technical Report A-6. Gainesville, FL: University of Florida.
- Leventon, J., & Bauer, P. (2016). Emotion regulation during the encoding of emotional stimuli: Effects on subsequent memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 312-333. DOI: 10.1016/j.jecp.2015.09.024
- 

- Leventon, J., Stevens, J., & Bauer, P. (2014). Development in the neurophysiology of emotion processing and memory in school-age children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *10*, 21-33. DOI: 10.1016/j.dcn.2014.07.007
- McGaugh, J.L., & Roozendaal, B. (2009). Emotional hormones and memory modulation. *Encyclopedia of neuroscience*, 933-940. DOI: 10.1016/B978-008045046-9.00849-4
- McIntyre, C., McGaugh, J.L., & Williams, C. (2012). Interacting brain systems modulate memory consolidation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *36*(7), 1750-1762. DOI:10.1016/j.neubiorev.2011.11.001
- [Münste, T.F.](#), [Altenmüller, E.](#), & [Jäncke, L.](#) (2002). The musician's brain as a model of neuroplasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, *3*, 473-478. DOI: 10.1038/nrn843
- Otgaar, H., Candel, I., & Merckelbach, H. (2008). Children's false memories: Easier to elicit for a negative than for a neutral event. *Acta Psychologica*, *128*, 350-354. DOI: 10.1016/j.actpsy.2008.03.009
- Pantev, C., Oostenveld, R., Engelien, A., Ross, B., Roberts, L.E. & Hoke, M. (1998). Increased auditory cortical representation in musicians. *Nature*, *392*, 811-814. DOI: 10.1038/33918
- Park, M., Gutyrchik, E., Bao, Y., Zaytseva, J., Carl, P., Welker, L., Pöppel, E., Reiser, M., Blautzik, J., & Meindl, T. (2014). Differences between musicians and non-musicians in neuro-affective processing of sadness and fear expressed in music. *Neuroscience Letters*, *566*, 120-124. DOI: 10.1016/j.neulet.2014.02.041
- Rickard, N. (2004). Intense emotional responses to music: a test of the physiological arousal hypothesis. *Psychology of Music*, *32*(4), 371-388. DOI: 10.1177/0305735604046096
- Roozendaal, B., & McGaugh, J.L. (2011). Memory modulation. *Behavioral neuroscience*, *125*(6), 797-824. DOI: 10.1037/a0026187
- Schellenberg, E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, *15*, 511-514. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *930*, 281-299. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05739.x
- Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., Norton, A., & Winner, E. (2009). Training-induced neuroplasticity in young children. *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity: Annals of New York Academy of Sciences*, *1169*, 205-208. DOI: 10.1111/j.1749-6632.04842.x
- 

- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training in the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230. DOI: 10.1196/annals.1360.015
- Scott, L., (1992). Attention and perseverance behaviors of preschool children enrolled in suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, 40(3), 225-235. DOI: 10.2307/3345684
- Shahin, A., Roberts, A., Chau, W., Trainor, L., & Miller, L. (2008). Music training leads to the development of timbre-specific gamma band activity. *NeuroImage*, 41, 113-122. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2008.01.067
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279. DOI: 10.1177/0146167296221007
- Solomon, B., DeCicco, J., & Dennis, T. (2012). Emotional picture processing in children: An ERP study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 110-119. DOI: 10.1016/j.dcn.2011.04.002
- Soria-Urios G., Duque P. & García-Moreno J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Neurología*, 52, 45-55.
- Taylor, S. E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: The mobilization-minimization hypothesis. *Psychological Bulletin*, 110, 67-85. DOI: 10.1037/0033-2909.110.1.67
- Trainor, L. J., Gao, X., Lei, J., Lehtovaara, K., & Harris, L. (2009). The primal role of the vestibular system in determining musical rhythm. *Cortex*, 45(1), 35-43. DOI: 10.1016/j.cortex.2007.10.014
- Vaish, A., Grossmann, T. & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in social-emotional development. *Psychological Bulletin*, 134(3), 383-403. DOI: 10.1037/0033-2909.134.3.383
- Van Bergen, P., Wall, J., & Salmon, K. (2015). The good, the bad, and the neutral: The influence of emotional valence on young children's recall. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4, 29-35. DOI: 10.1016/j.jarmac.2014.11.001
- Young, S., & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London, UK: Falmer Press.
- Zatorre R.J., Chen J.L. & Penhune V.B. (2007). When the brain plays music: auditorymotor interactions in music perception and production. *Nature Reviews*, 8, 547-558. DOI: 10.1038/nrn2152.

Club social de bebés: musicalidad comunicativa y primera infancia

Mariana Bordoni¹

mgbordoni@gmail.com

Instituto de Investigaciones Filosóficas (SADAF-CONICET)

Introducción

Hace tiempo que me dedico a la investigación en desarrollo socio-cognitivo de la primera infancia. Formo parte de un equipo en el que nos fascinamos tratando de comprender cómo los adultos logramos establecer contacto psicológico con los bebés y cómo ellos van desarrollando sus habilidades sociales. Del estudio y la interacción con bebés he aprendido y desarrollado distintas habilidades que han cambiado mi perspectiva y mi actitud frente a ellos (y frente a las personas, en general). He aprendido que, para acercarme a un bebé debo ir despacio y suave; que debo prestar menos atención a lo que digo y debo concentrarme más en adecuar “cómo” digo lo que digo. Debo pedirles permiso y debo hacerlo con el cuerpo y con la espera. Debo estar atenta a su mirada y a su tonicidad corporal. Debo observarlos con calma y amabilidad. Debo dejarlos hacer. Debo respetarlos. Estos aprendizajes me han llevado tiempo y trabajo, y a su vez, me han permitido generar un modo especial de estar y de interactuar con ellos. Un modo que, además, provoca mucho placer y bienestar, porque son encuentros de profunda intimidad psicológica. Sin embargo, toda mi experiencia ha estado focalizada en la relación adulto-bebé que es una interacción asimétrica por naturaleza (Bruner, 1972/2002; Español, 2010a), pero he aprendido muy poco acerca del desarrollo de la interacción social entre pares.

Como casi cualquier psicólogo del desarrollo, estoy convencida de que nuestras

habilidades se desarrollan en la dialéctica que se establece entre nuestra constitución y las experiencias que tenemos oportunidad de vivir. Bajo este principio, tomé conciencia de que mientras que la interacción social con los adultos está garantizada por los necesarios cuidados de crianza, en nuestro estilo de vida urbano, muchas veces es difícil que los bebés menores de un año se encuentren con otros semejantes –sobre todo, si son primeros hijos de una familia de clase media. Entonces, entendí que si quería comprender la interacción entre pares y favorecer el desarrollo de habilidades sociales en el primer año de vida, lo primero que debía lograr era generar un espacio que les brindara a los bebés la oportunidad de encontrarse con otros bebés.

¿Qué es el Club Social de Bebés (CSB)?

El CSB es un lugar que pretende dar a los bebés la oportunidad de encontrarse con otros de su misma condición. Su objetivo es favorecer el desarrollo de las habilidades sociales infantiles en el encuentro social y los destinatarios son bebés que todavía no caminan, acompañados por sus cuidadores.

Fundamentos para el diseño y funcionamiento del CSB

En términos generales, el diseño y funcionamiento del CSB está sostenido, básicamente, en la articulación de los principios de la *psicología de la salud* con los resultados obtenidos en estudios sobre desarrollo temprano en psicología cognitiva. La psicología de la salud es la disciplina que se ocupa de la comprensión y atención del proceso de salud-enfermedad de las personas. Sus intervenciones no están únicamente centradas en la atención de la enfermedad, sino que entiende que también se puede intervenir para generar situaciones saludables que promuevan el bienestar en las personas sanas (Morales Calatayud, 1999). El CSB está pensado desde este enfoque, y como tal es una actividad que busca promover el desarrollo de los bebés sanos y el bienestar de la familia. Por otro lado, desde hace más de 40 años, distintos estudios en psicología del desarrollo han podido demostrar empíricamente la sensibilidad y predisposición que los recién nacidos tienen para el contacto social con las personas (Español, 2010; Rochat, 2001/2004; Rivière, 1986/2003; Stern, 1985/1991). Los bebés (incluso desde que nacen) son sensibles y se orientan preferentemente hacia los congéneres, con quienes logran establecer momentos de involucramiento social de distinta duración e intensidad de acuerdo a su edad, su estado de bienestar general y a la predisposición del adulto que interactúe con ellos. Asimismo, se ha demostrado que los adultos no sólo alteran su forma de actuar cuando se encuentran frente a un bebé, sino que lo hacen acompañando intuitivamente el nivel de desarrollo del infante (Español,

2005; H. Papoušek & M. Papoušek, 2002; M. Papoušek, 1996).

En esta tarea de observar y comprender las interacciones tempranas adulto-bebé, la psicología del desarrollo se ha visto profundamente enriquecida por el trabajo interdisciplinario con la psicología de la música y las disciplinas que se ocupan del análisis del movimiento humano, porque éstas le han brindado herramientas de análisis para describir el vaivén de la relación interpersonal que se despliega en tiempo presente entre el adulto y el infante, en términos de sonido y movimiento (Español, 2014). En el marco de este trabajo interdisciplinario, recientemente ha surgido el concepto de *musicalidad comunicativa* (Malloch & Trevarthen, 2009) que alude a la capacidad humana de congeniar y acoplarse al gesto sonoro y motor del otro; es decir, la capacidad humana de comprendernos y crear experiencias compartidas a partir de la resonancia corporal, sin hacer uso de la palabra. Esta capacidad sostiene diversos fenómenos interpersonales, como por ejemplo, una conversación adulta, la interacción adulto-bebé o distintas elaboraciones artísticas de música y movimiento. El concepto de musicalidad comunicativa, los estudios que lo acuñaron y las líneas de investigación que continúan desarrollándose en su marco me han permitido reconsiderar las interacciones humanas, en general y especialmente, la interacción con bebés y entre bebés.

Características del CSB

Adoptando el enfoque que propone el concepto de musicalidad comunicativa, resulta evidente que para favorecer el encuentro social entre bebés, resulta necesario generar un dispositivo en el que ellos puedan disponer libremente de su cuerpo, su movilidad y su atención para la interacción con otros. En este sentido, es fundamental tanto el acondicionamiento del espacio, como la elección de los materiales, la consigna general brindada a los cuidadores y la función del coordinador.

Acondicionamiento del espacio y duración de las reuniones. El CSB está destinado a bebés que aún no caminan, por lo que un piso firme pero mullido constituye el lugar ideal para el encuentro. Específicamente, se dispone de un tatami de gomaeva de 23 mm de espesor y 40 mts² de superficie. Se deja mucho espacio libre para el desplazamiento de los bebés y de sus cuidadores y se agregan algunos objetos que resulten adecuados a los intereses infantiles (objetos desestructurados con distintas formas y texturas, objetos sonoros, etc.). También se incorporan “escalones” o “mesitas” que sirvan de apoyo para que los bebés puedan practicar sus habilidades motoras. Y, finalmente, se incluyen objetos que sirvan para ser *objetos compartidos*¹ (almohadones grandes, mangueras, telas, etc.) (más adelante



se profundizará en este tema).

Consigna general y funciones del adulto-cuidador. En realidad, la consigna del CSB es la “no-consigna”; es decir que no hay una actividad planificada de antemano, sino que hay un espacio desestructurado y permeable a las propuestas situacionales de cada reunión. Esencialmente, la función fundamental del adulto-cuidador en el CSB es acompañar (observando y sosteniendo, si es necesario) la acción libre de su hijo para facilitar el encuentro con los otros participantes. El acompañamiento y sostén del adulto-cuidador toma distintas formas de acuerdo a lo que esté sucediendo momento-a-momento en el devenir del encuentro. La participación del adulto varía desde la no-intervención y la observación distante hasta, por ejemplo, la contención, con la propia mano, de la mano de su bebé para transmitirle la intensidad de contacto adecuada para tocar a otro niño. Asimismo, la actividad del cuidador debe adecuarse al momento vital de su bebé, por ejemplo, si se trata de un bebé que aún no se desplaza se le sugiere al cuidador que lo acerque donde están los otros bebés. En todos los casos, se les indica a los cuidadores que deben estar atentos a las necesidades de su niño (de alimentación, cambiado, sueño o interés-desinterés), porque el bienestar general es considerado como una condición necesaria para la disposición a la exploración y al encuentro social. De acuerdo con las sugerencias piklerianas de “movimiento autónomo” (Pikler, 1985), también se presta especial atención a la comodidad postural del niño, por ejemplo, si se trata de un bebé que aún no se sienta solo, se recomienda acostarlo cerca de los otros bebés, para evitar que la adopción de una postura corporal no-autónoma interfiera con la posibilidad de sentir la presencia de los otros participantes, y de disfrutar o rechazar el contacto social.

Por último, (pero no por eso, menos importante) se les sugiere a los adultos participantes que si sienten el deseo de jugar con su bebé o con otro lo hagan, siempre y cuando no monopolicen la dinámica de la reunión.

Función de la coordinadora o coordinador. El coordinador de la actividad tiene como función principal sostener la dinámica general del encuentro. Para hacerlo hay una serie de acciones que son necesarias; por ejemplo, presentar a los participantes, indicar las consignas, observar las interacciones, asistir a los cuidadores, e incluso jugar con los bebés para mediar alguna interacción. También su función puede consistir en conversar con los cuidadores sobre algún tema emergente de la reunión, pero siempre manteniendo su *atención flotante* en la actividad de los bebés; es decir que no debe olvidar que el objetivo del espacio es favorecer la interacción bebé-bebé. Por último, al finalizar cada encuentro, el coordinador debe repasar lo sucedido en cada reunión para reflexionar acerca de ello y tomar nuevas decisiones

para las próximas reuniones.

Efectos de la participación en el CSB.

En el transcurso de las reuniones del CSB se fueron recolectando de manera asistemática algunas fotos, videos y anotaciones de la coordinadora y se les pidió a los adultos-cuidadores que completaran unas breves encuestas. A continuación, se presentan observaciones, impresiones y comentarios sobre los efectos que tuvo en los bebés, en los adultos-cuidadores y en la propia coordinadora la participación del CSB.

En los bebés. Las condiciones del CSB hacen que cualquier bebé que participe de él se encuentre con un espacio novedoso, con objetos desconocidos, con la presencia de otros bebés y de adultos que no son familiares para él. Si bien el comportamiento de los bebés y su participación es muy variable, de acuerdo a sus características personales, se puede decir que la actitud de curiosidad es la primera que aparece cuando llegan al espacio del CSB. Algunos, desde el primer encuentro con el lugar, exploran los objetos y el espacio, mostrándose relativamente independientes de su cuidador; otros, en cambio, prefieren observar y participar desde la seguridad del contacto físico o la cercanía con su figura de crianza. Sin embargo, en todos los casos fue posible observar, que con el pasar de los encuentros, los bebés dan señales que indican que van sintiendo mayor seguridad en el lugar. Entre estos indicadores caben destacarse el aumento en el tiempo y en la distancia en que se mantienen alejados de su cuidador, en la frecuencia y tiempo que establecen interacciones sociales con otros adultos que están participando de la reunión, en las distancias de recorrido y en las frecuencias de uso de los objetos del lugar y así también, en los contactos (directos o indirectos, cercanos o a distancia) que establecen con otros bebés².

Por otro lado, es evidente que la presencia de otros bebés no pasa inadvertida para ellos; los bebés se percatan de la presencia de otros bebés. A veces, detienen su acción cuando escuchan a otro; a veces lo miran, le sonríen, le sacan un objeto, o miran un objeto que el otro está moviendo. A veces lo van a tocar o a agarrar, le pasan por encima o son pasados por encima. A veces, se apoyan corporalmente unos en otros, e incluso pueden ser derribados por el peso de un compañero. La reacción frente a otros bebés también cambia mucho de niño a niño. Algunos manifiestan expresiones de euforia y alegría y se disponen a acercarse a los otros, rápidamente; otros en cambio, se muestran más tranquilos y observadores; algunos se dejan tocar y otros se retraen. También cambian las reacciones de acuerdo a la intensidad de los comportamientos de los otros; por ejemplo, los gritos de algunos



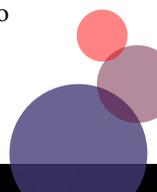
asustan a unos e interesan a otros.

Se pudieron observar distintas interacciones entre bebés, algunas son interacciones directas cuerpo-a-cuerpo, otras son mediadas por un adulto o por un objeto, y también han ocurrido contactos entre más de dos bebés. En la mayoría de los casos, son encuentros breves, en los que se implican distintas partes del cuerpo (pies, manos, boca, voz, ojos) y la mayoría de ellas ocurren mediadas por un adulto³. La reacción de los bebés frente a la interacción con otro es variable, dependiendo de cómo surge, de la intensidad del comportamiento de su compañero de interacción, de los objetos que están en juego, de las posturas; pero lo interesante es que ningún bebé que haya pasado por el CSB se ha ido sin interactuar al menos una vez con otro bebé.

Cuando se les preguntó a los cuidadores para qué creen que les sirve a sus bebés participar del CSB destacaron que sienten que les sirve para aprender a relacionarse con sus pares, a compartir juegos, espacios y objetos; que les ayuda a desarrollar la empatía por otros; a la comunicación física con otros niños; que es un espacio que disfrutan; que pueden compartir y explorar con bebés que se encuentran en distintas etapas de desarrollo y que eso los motiva para ir probando cosas nuevas; que les sirve para interactuar con otros adultos y para tener una experiencia en la que no ellos no son único centro de atención de la situación.

En los cuidadores. En términos generales, se observa que los cuidadores permanecen activamente atentos a sus hijos, pero que también encuentran momentos de relajación, conversando con otros cuidadores, jugando con otros bebés y a veces, incluso descansando su cuerpo en el suelo mullido.

En las encuestas, los cuidadores señalaron que la participación en el CSB les sirve para conocer las habilidades que sus hijos tienen para relacionarse con otros bebés (algunos más grandes y otros más pequeños) y, a diferencia del espacio del jardín de infantes en donde no están con sus hijos, el CSB les ofrece un lugar donde aprender a ayudarlos a interactuar con otros y a reconocer las dificultades que esto conlleva (aprender a no intervenir y a generar la intervención oportuna, por ejemplo). Algunos cuidadores pudieron desarrollar mayor confianza para llevar a sus hijos al jardín maternal y para comprender que su hijo puede estar en situaciones en que no necesita de su madre el 100% del tiempo. También destacan que el club se constituye como un espacio gratificante para la familia, en un espacio en el que el padre/madre no está pendiente del cuidado más general del niño, sino que genera una experiencia de compartir un momento de juego. Por otro lado, destacan que el CSB les sirve para conocer otras formas de crianza, compartiendo experiencias y dudas con otros padres.

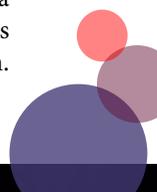


En términos generales, la participación del CSB les permite a los cuidadores conocer a sus bebés en una situación diferente de la cotidiana, desarrollar nuevas habilidades para ayudar a su bebé a interactuar con otros bebés; les permite conocer a otros bebés, encontrarse con otros cuidadores, compartir y escuchar distintas experiencias de crianza.

En la coordinadora. Sostenida por los principios éticos y teóricos que me llevaron a crear el CSB, el rol de coordinadora se fue terminando de gestar en el transcurso de las propias reuniones del club. A lo largo de los encuentros emergen distintas situaciones que, a veces, provocan reflexionar sobre lo “obvio” y diseñar nuevas estrategias de intervención.

El primer desafío que enfrenté como coordinadora del club ha sido sostener – sobre todo con los cuidadores– la participación en un espacio que no tiene consigna ni actividades pre-establecidas; es decir un espacio de incertidumbre, improvisación y libre participación. Luego, fue importante desarrollar la capacidad de *atención flotante*, ya que, inevitablemente, durante las reuniones surgen conversaciones interesantes entre los cuidadores, quienes, por momentos, pierden la concentración en la acción de los bebés. En tales situaciones, el coordinador participa superficialmente en las conversaciones adultas, mientras que sigue monitoreando el comportamiento de los bebés, para poder intervenir si fuera necesario o para llamar la atención de los adultos si ocurriera alguna escena de interacción interesante.

Por otro lado, a través de cada encuentro, he tenido que clarificar cómo generar acciones que promuevan el desarrollo de las habilidades sociales de los bebés para interactuar con sus pares. En relación a este punto quiero destacar dos cuestiones que me han llamado mucho la atención. La primera está relacionada con el nivel de maduración psicomotora de los bebés, su capacidad de regulación en la interacción con otro bebé y la mediación de los adultos. La mayoría de los bebés que participan del CSB están acostumbrados a interactuar con personas mayores, donde la asimetría del vínculo provoca que la responsabilidad de cuidar la integridad de los participantes y la calidad de la interacción recaigan exclusivamente sobre el adulto. En cambio, cuando un bebé se encuentra con otro bebé, la asimetría se anula y queda establecida una interacción entre pares, entre dos (o más) que presentan un nivel de habilidades (motoras, psíquicas y sociales) semejantes. En el momento evolutivo que transitan los participantes del CSB (alrededor del primer año de vida y comienzo del segundo), es habitual que aquello que provoca interés sea agarrado con fuerza y entusiasmo; y en las reuniones del CSB aquello que provoca interés puede ser otro bebé (más grande, más pequeño o de la misma edad). Es típico que cuando se encuentran con otro semejante, los bebés se entusiasmen.



Este entusiasmo suele provocar que la acción de contacto con el otro no tenga la suavidad necesaria para el mantenimiento del encuentro social; muchas veces, los bebés manotean al compañero con una rudeza que no resulta adecuada para una interacción social agradable. Frente a esta situación, los cuidadores que quieren salvaguardar la integridad del otro niño, tienden a decir “No...” y retiran a su bebé, intentando que suelte al compañero. Cuando esto ocurre, de manera no intencional, el cuidador está enseñando a su hijo exactamente lo contrario que pretende con la participación de su hijo en el club social. En estas situaciones, es donde la tarea de coordinación se vuelve fundamental; en estos casos, debo brindar herramientas a los padres para que puedan intervenir de manera más adecuada. Para abordar estas situaciones he desarrollado la siguiente estrategia. Primero, me adelanto a la situación hablando con los cuidadores sobre que a esta edad los bebés son todavía “torpes” en la interacción con otros y que, muchas veces, no saben tocar al otro con el cuidado necesario para que el contacto sea agradable. En estos casos, debemos estar atentos tanto al modo en que nuestro bebé se dirige al otro como a la reacción que genera en el otro; hay contactos que a nosotros pueden parecernos inadecuados, pero que entre bebés no lo son (por ejemplo, que uno se apoye en otro o que repte sobre el otro). Luego, cuando vemos que el contacto corporal no está teniendo la intensidad que nos parece adecuada, podemos transmitirle el nivel de intensidad que pretendemos, a través de nuestro propio contacto corporal con nuestro bebé, por ejemplo tocándole la manito con la tonicidad que queremos que transmita al otro, de manera tal que nuestro contacto le permita suavizar la tonicidad de su manito. Este modo de intervención es crucial, por ejemplo cuando un bebé agarra a otro, ya que si nosotros intentamos sacarlo es casi seguro que el agarre de nuestro bebé se haga aún más fuerte, ya que por el reflejo de presión, a los bebés les resulta más fácil agarrar más fuerte, que soltar.

La otra cuestión que me ha llamado poderosamente la atención tiene que ver con el uso que hacemos los adultos de los objetos y la noción de propiedad que tenemos sobre ellos. En relación a esto, he necesitado explicitar que, la participación en el CSB implica que los objetos que se encuentran allí son de todos y de nadie; es decir que son de uso comunitario. Sin embargo, es muy común que cuando aparece cierta tensión entre dos bebés por el uso de un objeto, los cuidadores tiendan a dar prioridad al otro niño, incitando a su hijo a que preste o a que espere para usar el objeto. Muchas veces aparecen las frases “vos ya lo usaste, ahora prestáelo a él que quiere usarlo un ratito” o “él lo estaba usando primero, después te lo presta... un ratito cada uno”. La vivencia de estas situaciones me hizo reflexionar acerca de que no tenemos hábito de construir “objetos compartidos”, es decir generar experiencias de uso conjunto de los objetos. Entonces, mi intervención en tales casos estuvo orientada a crear usos compartidos de los objetos disputados. En general, para hacerlo se deben adecuar las características materiales del mismo, por ejemplo si la “pelea” sucede en relación con un libro, abrimos el libro para

que cada uno pueda tomar de un lado y que los movimientos de uno repercutan en el otro, generando así una experiencia compartida de ese objeto. Otra opción para este caso, es que el libro quede en manos del adulto y que éste se los muestre, indicándoles otro uso compartido del libro. A partir de estas experiencias, también, empecé a incorporar objetos que dieran lugar a la realización de acciones sincrónicas, por ejemplo múltiples maracas para que podamos tocarlas juntos, o almohadones grandes que nos permitan reunirnos a su alrededor.

En términos generales, la función de la coordinación siempre es colaborar con los cuidadores, tendiendo a que sean ellos quienes adquieran las habilidades para intervenir en las interacciones sociales de sus hijos, pues son ellos quienes son responsables de su crianza.

Una trayectoria de desarrollo diferente, un regalo

Una de las cosas más maravillosas que me pasó como coordinadora del CSB fue recibir la consulta de una mamá sobre si podía participar con su bebé de casi 2 años que, por un problema de desarrollo motor, aún no camina. Desde que leí su mail la invité a participar, porque entendí que el CSB podía adaptarse a sus necesidades y porque no se me ocurrían motivos *a priori* para negarles la participación. Como en cualquier caso, iríamos evaluando en conjunto con la madre, si la participación de ellos en el CSB les resultaba interesante. Y así fue. Ella y su bebé encontraron un lugar en el que pudieran compartir un tiempo y un espacio relajados con otros. Él disfruta de estar con otros bebés, explora los objetos del lugar, se traslada por el espacio, conoce e interactúa con otros adultos, y su madre encontró un espacio de salud positiva; un lugar donde no son intervenidos, donde no hay nadie queriéndolos rehabilitar, y donde respetamos su singularidad y la de todos los bebés. Para decirlo en palabras de la madre: “Mi bebé tiene una discapacidad motora, lo que retrasa también el vínculo con niños de su misma edad que ya son caminantes. Creo que para su progreso, es fundamental el contacto social, pero, siendo tan chiquitos, es muy difícil de encontrar un espacio”. Cuando diseñé el CSB, siguiendo los principios de la psicología de la salud, lo hice pensando en bebés con desarrollo típico; sin embargo, no hay -ni hubo- motivos para que alguien que está transitando una trayectoria de desarrollo diferente no pueda participar del espacio. Como en un club social, cualquiera que tenga buenas intenciones puede participar del espacio, porque es un lugar para la interacción social libre. Es un lugar donde nos encontramos personas singulares con trayectorias de vida diferentes y nos encontramos por el mismo placer de encontrarnos, no tenemos aspiraciones intelectuales ni académicas, sólo queremos disfrutar de la presencia y el encuentro con el otro.

Conclusiones y hacia el futuro

La realidad presente del CSB me mueve hacia el futuro. Por un lado, emergen múltiples situaciones de interacciones bebé-bebé que son muy interesantes y que se prestan para realizar indagaciones más sistemáticas que permitan generar conocimientos sobre el desarrollo de las habilidades de socialización en momentos tempranos del desarrollo. Por otro lado, parece emerger como una necesidad de la dinámica del CSB, un dispositivo destinado al siguiente momento del desarrollo: un Club Social de Caminantes. Y, finalmente, parece interesante también generar un dispositivo complementario al CSB: un club de padres donde los cuidadores puedan focalizarse en compartir con otros los desafíos de la crianza.

El CSB es un espacio muy potente, creado desde el trabajo interdisciplinario de la psicología del desarrollo con la psicología de la música, las prácticas de educación somática y la psicología de la salud. Es un espacio que promueve bienestar y salud en un momento crucial de la vida (la crianza de la primera infancia); el club social de bebés es un lugar sin aspiraciones intelectuales ni académicas; es un espacio para disfrutar de la presencia y el encuentro con el otro, y así para poder transmitirles a nuestros hijos la importancia y la riqueza de poder establecer vínculos saludables, desde el comienzo de la vida.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1972/2002). *La inmadurez: su naturaleza y usos*. (Ileana Enesco, trad.). En J. Linaza (Comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 45-74). Madrid: Alianza Editorial.
- Español, S. (2005). Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*, 26(2), 139-171.
- Español, S. (2010a). El desarrollo como estrategia adaptativa: características exclusivas de la infancia humana. *Revista de Psicología*, (11), 47-58.
- Español, S. (2010b). Interazione precoce. Una prospettiva vygotskiana a partire dagli schemi di Piaget, 25 anni dopo. *Metis*, 17(1), 67-92.
- Español, S. (2014). *Psicología de la música y psicología del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: communicating the vitality and interest of life. En S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.) *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 1-9) Oxford: Oxford University Press.

- Morales, F. (1999). *Introducción a la psicología de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (2002). Intuitive parenting. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting* (pp. 183-203). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. En I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad* (G. Solanas, trad.). Madrid: Narcea.
- Rivière, A. (2003). Interacción precoz. Una perspectiva vygotkiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas: Vol. 2* (pp. 109-142). Madrid: Panamericana. (Trabajo original publicado en 1986).
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé* (Roc Fillela, trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 2001).
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del bebé* (Jorge Piatigorsky, trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).

Notas

1. La experiencia como coordinadora en las reuniones del CSB me permitió diferenciar entre objetos compartidos y objetos prestados. Un “objeto compartido” es aquel que, por sus características, permite que dos o más bebés lo utilicen de manera simultánea, teniendo una experiencia compartida; por ejemplo, un almohadón duro grande que permite que varios bebés lo golpeen al mismo tiempo, como si fuera un tambor central. En cambio, un “objeto prestado” es un objeto que requiere de un uso “en turnos” de parte de varios bebés; por ejemplo, sacudir un sonajero. Una pelota, en cambio, puede constituirse como una u otra clase de objeto dependiendo del uso que se haga de ella, ya sea que el bebé decida chuparla o decida pasarla o tirarla y otro bebé la pueda usar.
2. Todas estas son observaciones asistemáticas, de las que no se ha realizado una cuantificación exhaustiva.
3. Esto seguramente sea producto de la propia dinámica del CSB que incluye la presencia de los adultos-cuidadores.



Antecedentes del juego con las formas de la vitalidad al inicio del segundo año de vida

Mariana Bordoni¹ y Silvia Español²

mgbordoni@gmail.com

¹Instituto de Investigaciones Filosóficas (SADAF-CONICET)

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Introducción

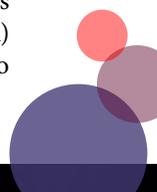
El *juego con las formas de la vitalidad* es un formato de juego no-figurativo, recientemente observado durante el tercer año de vida, en el que niño y adulto elaboran conjuntamente la dinámica de sus comportamientos de acuerdo a la estructura repetición-variación creando motivos –en el sentido musical del término– de sonidos y movimientos que se repiten y varían estéticamente, en detrimento de cualquier componente figurativo (Español, Martínez, Bordoni, Camarasa & Carretero, 2014). En trabajos recientes (Español et al., 2014; Español, Bordoni, Martínez, Camarasa & Carretero, 2015) se ha propuesto que este formato de juego se encuentra vinculado ontogenéticamente con el *juego social temprano*. El juego social temprano es un formato de interacción lúdica adulto-bebé que se despliega durante el primer año de vida, y en el que los adultos manipulan y elaboran los componentes de las formas de la vitalidad (movimiento, tiempo, fuerza, espacio y dirección) para crear experiencias dinámicas placenteras que permiten establecer o mantener el contacto intersubjetivo con el bebé (Español & Shifres, 2015; Stern, 2010). En los juegos con las formas de la vitalidad el niño colabora activamente con el adulto en la manipulación estética de las formas de

la vitalidad, elaborándolas conjuntamente en motivos de sonido y movimientos que se repiten y varían al menos dos veces. La participación activa del niño en la manipulación de las formas de la vitalidad es una novedad en el comportamiento del niño y es lo que define a estos juegos como juego con las formas de la vitalidad, diferenciándolos de los juegos sociales tempranos (Español et al., 2014; Español et al., 2015). El juego con las formas de la vitalidad no es simplemente una gimnasia o un entrenamiento locomotor del niño con el adulto; es el ejercicio placentero de la co-regulación en la forma repetición-variación de las formas de la vitalidad que genera un encuentro interpersonal presente, recíproco, corporal y estético. Durante el tercer año de vida, el juego con las formas de la vitalidad está presente en una tasa constante (alrededor de 8 episodios de juego con las formas de la vitalidad por hora) (Español et al., 2015) y se manifiesta en forma “simple” y en combinación con componentes simbólicos o ficcionales dando lugar a formas combinadas de juego con las formas de la vitalidad con el juego simbólico (Español et al., 2014).

Los datos obtenidos en el estudio del juego con las formas de la vitalidad se limitan al tercer año de vida del niño y no nos informan acerca del momento en el juego con las formas de la vitalidad emerge en el desarrollo ontogenético. Como se anticipó más arriba, los estudios recientes sobre juego con las formas de la vitalidad proponen que existe una continuidad ontogenética entre el juego social temprano y el juego con las formas de la vitalidad, posiblemente explicada por la apropiación de parte del infante de las pautas de reciprocidad que despliegan sus cuidadores durante las situaciones de juego social temprano (Español et al., 2014, 2015). En trabajos anteriores, Español (2004, 2005, 2007) analizó algunas observaciones esporádicas realizadas en el segundo año de vida que llevan a pensar que se encontrarán interesantes antecedentes del juego con las formas de la vitalidad en dicho momento evolutivo. Este trabajo forma parte de una investigación que se propone estudiar sistemáticamente el tránsito entre el juego social temprano y el juego con las formas de la vitalidad, a partir del reconocimiento y del análisis de los comportamientos infantiles que puedan ser considerados antecedentes ontogenéticos del juego con las formas de la vitalidad.

Objetivos

El objetivo general de la investigación en la que se inscribe el presente trabajo es estudiar sistemáticamente el tránsito entre el *juego social temprano* y el *juego con las formas de la vitalidad* en el segundo año de vida (momento evolutivo inmediatamente anterior al que el juego con las formas de la vitalidad fue detectado). Aquí específicamente se propone: (i) identificar y cuantificar los eventos de juego social temprano y de juego con las formas de la vitalidad, y (ii) reconocer y describir posibles formas intermedias de juego, al inicio del segundo



año de vida.

Método

Se trata de un estudio descriptivo longitudinal de caso único, cuya unidad de análisis es la díada niño-investigadora en situaciones de interacción espontánea. El registro audiovisual a ser utilizado para el presente estudio corresponde al material en el que fueron realizadas las primeras observaciones esporádicas sobre comportamientos infantiles semejantes al juego con las formas de la vitalidad mencionadas en la Introducción (Español, 2004, 2007).

Participantes

Una díada niño-investigadora. La edad del niño, según la convención piagetiana [año; meses(días)], fue de 1; 01(10) en la primera sesión y 1; 11(29) en la última. El niño es el primer hijo de una familia de clase media española.

Procedimiento

Se filmaron sesiones quincenales de interacción niño-investigadora, en el hogar del niño, de 45 minutos de duración aproximadamente. La díada disponía de un conjunto de objetos de juego que incluía (a) objetos con usos convencionales (platos, jarras, cubiertos, llaves, teléfono, papeles, lápices); (b) muñecos de trapo que representaban animales, personas y personajes de fantasías; y (c) objetos sin uso convencional claro (resorte de plástico, cajitas). El niño tuvo siempre a su alcance los objetos y juguetes que se encontraban en su casa. Las sesiones fueron videograbadas por una cámara fija.

Análisis de las observaciones

Se construyó un código observacional *ad hoc* que incluyó las siguientes categorías:

(a) Juego social temprano: toda situación de interacción entre adulto y bebé que no cumple ningún fin práctico, y cuyo despliegue se centra en el mantenimiento del contacto interpersonal a través de la co-regulación de los comportamientos recíprocos (Fogel, 1992; Stern, 1974). Son frecuentes las manifestaciones de alegría y expresiones de placer y se caracteriza por alguno/s de los siguientes elementos: (i) movimientos corporales y expresiones faciales exageradas; (ii) vocalizaciones; (iii) movimientos de contacto corporal y/o desplazamientos del bebé en el espacio por parte del adulto; (iv) repetición con variación de motivos de sonido y movimiento

en ciclos repetitivos de parte del adulto; (v) procesos de creación de expectativas que llevan a experiencias de aumento y disminución de la excitación.

(b) Juego con las formas de la vitalidad: toda situación de juego en la que conjuntamente adulto y niño elaboran unidades de movimiento y/o sonido de acuerdo a la forma repetición-variación. Las unidades (o motivos) son repetidas al menos dos veces con variaciones en: (a) los patrones rítmicos, los contornos melódicos, la dinámica, sonoridad o timbre del sonido; y/o (b) los patrones rítmicos, la forma, la dinámica y la cualidad del movimiento.

Para la generación de categorías que dieran cuenta de los posibles antecedentes ontogenéticos del juego con las formas de la vitalidad se utilizó el *método comparativo constante* (Glaser & Strauss, 1967) que permite generar categorías abiertas y revisables mediante la observación iterativa del material.

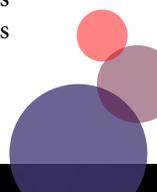
Resultados

Se presentan resultados preliminares del estudio que se limitan al análisis de la sesión de interacción niño-investigadora correspondiente a la edad de 1; 1(10) del niño.

Se aplicó el código de observación con las categorías previamente definidas de juego social temprano y juego con las formas de la vitalidad a todo el material video grabado. En la sesión de interacción analizada, no se identificaron eventos de juego social temprano ni eventos de juego con las formas de la vitalidad.

Luego, la aplicación del método comparativo constante nos permitió generar una categoría general de *formas intermedias de juego* y tres sub-categorías. En la primera fase de análisis observacional iterativo, se identificaron todas las escenas de interacción lúdica que se asemejaban a juegos sociales tempranos o a juegos con las formas de la vitalidad, pero en las que no confluía el conjunto de características que los definen. A estas escenas seleccionadas se las denominó “Formas intermedias de juego”. Ellas se caracterizan por ser situaciones interactivas placenteras y no-figurativas, en las que el involucramiento interpersonal no lleva a la satisfacción de ningún otro fin práctico y en las que los modos de participación del adulto, del bebé o de ambos no son los propios ni de los juegos sociales tempranos ni de los juegos con las formas de la vitalidad.

En una segunda fase de observación, la revisión iterativa de los eventos categorizados como formas intermedias de juego nos permitió identificar un conjunto de propiedades específicas que llevaron a diferenciar los eventos de formas intermedias de juego, generando así tres sub-categorías de formas intermedias de juego.



Forma intermedia de juego 1: interacción lúdica en la que el bebé participa no sólo con pautas de reciprocidad generales (como sonrisa, mirada y vocalizaciones) sino con alguna acción específica que forma parte del juego, pero no llega a participar en la construcción del motivo sonoro-kinético que es foco del juego o en sus repeticiones variadas.

Forma intermedia de juego 2: secuencia de imitaciones mutuas en alternancia de turnos de alguna pauta de comportamiento simple en la que el adulto propone elaboraciones del comportamiento imitado que no pueden ser plenamente acompañadas por el bebé y que redundan en una organización temporal de la alternancia de turnos poco fluida.

Forma intermedia de juego 3: interacción lúdica en la que, ante iniciativas interesantes del bebé (por ejemplo, movimientos o vocalizaciones repetitivas y placenteras), el adulto responde con distintas pautas de reciprocidad –sonrisa, mirada, contactos corporales, comentarios, etc.– pero sin participar en la elaboración estética de los comportamientos infantiles.

A continuación, se ilustran las tres formas intermedias de juego encontradas.

Forma intermedia de juego 1

Ejemplo 1 (duración de 28 segundos).

Silvia (S) está sentada en el suelo reposada sobre el sillón, mirando a Habib (H). H está parado enfrente a otro sillón mirándola a S. Hacen un silencio, se sonríen y H sacude la cabeza como negación, con una sonrisa amplia. S se ríe y le canta “no no no, pero sí sí sí”. Su canto es acompañado por el movimiento sincrónico de cabeza, negando con el “no” y asintiendo con el “sí” (la canción es parte de una comedia musical). H la mira sonriendo. Pausa de 2 segundos, H vuelve a hacer el movimiento de negación con la cabeza. S vuelve a cantar y a mover su cabeza. H se detiene cuando S comienza. Inmediatamente cuando S termina su ejecución, H vuelve a mover la cabeza, se detiene y de manera inmediata, S comienza de nuevo su “cantito con movimiento”. Otra vez al finalizar S, H mueve la cabeza. S le dice sonriendo “ya está... ya está”, pero vuelve a hacer su canción. H vuelve a mover su cabeza cuando S termina, S le dice “No... ya está”, cambia de posición buscando algún objeto para mostrarle a H. H mira las manos de S y abandona su posición frente al sillón.

La situación descrita es claramente interactiva y placentera, los participantes de la interacción no están resolviendo ningún fin práctico sino que están disfrutando del propio involucramiento interpersonal. Al bebé le interesa una frase sonoro-kinética que realiza la adulta y se puede observar cómo, a través de la imitación selectiva de un segmento de la secuencia-cantada (el movimiento de negación de cabeza), le indica a su compañera de interacción que repita su conducta en cinco oportunidades. La escena no puede clasificarse como una situación de juego social temprano porque la actividad del niño es mucho más compleja que contemplar una *performance* a cargo de la adulta; él no sólo disfruta de observar la acción de la adulta sino que la provoca con un gesto de negación que extrae de la propia actuación de la adulta. Pero tampoco llega a constituirse como una situación de juego con las formas de la vitalidad porque el bebé no participa en la elaboración de la frase sonoro-kinética; simplemente es evocador de las repeticiones de la misma. La realización de un gesto que el niño construye imitando una parte de la *performance* de la adulta constituye un ejemplo de cómo, en este momento evolutivo, aumenta el nivel de participación del niño en una situación de disfrute social que no tiene ningún fin práctico y cuyo placer radica en mantenerse socialmente involucrados a través de la repetición de una frase de sonido y movimiento (en este caso, una frase sonoro-kinética actuada por la adulta). Por otro lado, es interesante destacar que durante la secuencia de repeticiones pedidas por el bebé, la alternancia de turnos se vuelve cada vez más ajustada, eliminándose las pausas entre turnos. Este ajuste podría ser efecto del acuerdo de intereses que surge en esta interacción; ambos participantes están disfrutando de aquello sobre lo que están interactuando.

Forma intermedia de juego 2

Ejemplo 2 (duración de 21 segundos)

H toma un teléfono de juguete y se lo da a S. Ella se acerca y lo toma. Quedan enfrentados. S simula una conversación telefónica. Sobre el final dice "Bueno, chau, beso" y hace tres besitos con ruido. H la está mirando serio y atento. S le da el telefonito a H, pero él sosteniéndole la mirada hace un besito, imitando el gesto de S, y le sonrío. S se ríe y le hace otro triple besito, H se ríe. Se miran. Suena una bocina, a H le llama la atención y desvía la mirada. S hace un chasquido de lengua triple, repitiendo el motivo rítmico de 3 sonidos percutidos, hace una pausa de 1 segundo y repite. H la mira y, en el segundo de pausa de S, imita el chasquido de lengua, pero hace uno solo

y más suave. Se ríen, mirándose. H hace otro chasquido, y S le responde haciendo dos chasquidos. Se miran sonrientes, H mueve la boquita, pero no llega a ser un chasquido. Se ríen. H mira para otro lado mueve la boquita y toma de nuevo el telefonito. S también mira para otro lado y se diluye la escena.

Esta escena de interacción placentera se arma en función del interés que el bebé demuestra, a través de la mirada, la sonrisa y la imitación, por un comportamiento sonoro-kinético rítmico de la adulta que se transformará en el motivo de la interacción: tres besitos rítmicos, que luego serán tres chasquidos de lengua. La adulta comprende el interés del niño y repite y varía el comportamiento y, en una secuencia de alternancia de turnos, el bebé imita la acción, pero no logra elaborar su gesto sonoro ni dinámica ni rítmicamente de manera tal que pueda emerger una secuencia de juego con las formas de la vitalidad. Asimismo, las variaciones que aparecen (de besitos a chasquidos y de tres chasquidos a dos) son propuestas por la adulta. Si bien no se cumple el criterio de simetría en la elaboración del motivo para ser considerado un caso de juego con las formas de la vitalidad, tampoco podemos hablar de juego social temprano, porque el bebé, con su imitación, selecciona e indica cuál es el comportamiento que se convertirá en motivo de la interacción, es decir que participa activamente en la selección del motivo del juego, así como también del despliegue del mismo, ya que sus imitaciones se alternan con el comportamiento de la adulta.

Por otro lado, la interacción se organiza en una secuencia de turnos de imitaciones, en la que la duración de las pausas entre turnos varía de acuerdo al esfuerzo que le implica al bebé imitar la conducta de la adulta (tanto es así, que en uno de los turnos, la adulta repite su acción antes de que el niño pueda ejecutar su imitación). Esto hace que el vaivén de turnos de interacción no logre un ajuste temporal tal que llegue a sentirse “musical”, en el sentido de que la demora cuando el bebé imita resulta muy larga y hace que no llegue a emerger una unidad de frase.

Ejemplo 3 (duración de 18 segundos)

H y S se encuentran sentados en el piso de la casa de H. Están enfrentados. Hay juguetes desparramados. H estaba tocando unos peluches. De repente, H tose (en dos “toses”). S lo mira y dice “¡Epa!” (mientras está trayendo un cocodrilo de peluche entre sus piernas). H tose una vez más y la mira. S lo imita haciendo “puj” (con expresión seria y ceño fruncido). H, mirándola, vuelve a toser. Se sonríen mirándose. S vuelve a hacer una interjección “puej”, con sonrisa. Pausa de 2

segundos, con mirada mutua sostenida y sonrisa en ambos. H tiene una expresión pícaro y fuerza una tos. S responde una vez más haciendo “iej”, pero simultáneamente está tomando el cocodrilo de peluche. S mueve el cocodrilo, mientras dice “Hola... Hola Habibi” (el ritmo de los movimientos y los acentos de pronunciación son sincrónicos). H mira el cocodrilo y lo agarra. El juego de imitaciones se disuelve.

En esta escena se puede observar una breve interacción social, alegre y placentera, que emerge a partir de la tos espontánea y natural del niño. La adulta responde a la tos del bebé con un comentario (“¡Epa!”) que –a la manera de un *entonamiento afectivo* (Stern, 1985/1991)– refleja la dinámica de la conducta infantil. El niño parece percatarse de esto, porque en su tos siguiente, mira directamente a su compañera de interacción, quien (también mirándolo) emite una interjección que imita de manera juguetona la tos del bebé. Esta imitación modificadora de la adulta parece gustarle al niño, porque, luego de una pausa con mirada sostenida y sonrisa “pícaro” (que genera expectativa en quien observa la interacción de manera detallada), vuelve a simular su propia tos para provocar nuevamente la reacción en su compañera de interacción. Ella comprende este interés del bebé y responde, pero parece desear que la interacción cambie de “tema”, porque si bien vuelve a hacer una interjección semejante a una tos, simultáneamente toma un peluche y se lo muestra al bebé, para llamarle la atención y pasar a jugar a otra cosa.

Evidentemente, en la interacción social descrita, no se está satisfaciendo ningún fin práctico más allá de la prolongación del contacto interpersonal. Sin embargo, no cabe categorizarla como una situación de juego social temprano, porque el bebé muestra una participación muy activa en la selección del “tema” del juego: su participación recorta la tos como posible motivo del juego. Sin embargo, aunque la participación del niño en la situación denota un alto nivel de actividad, tampoco podría clasificárselo como juego con las formas de la vitalidad. En primer lugar, porque no se registran las dos repeticiones necesarias del motivo (en este caso, la tos o la interjección que simula una tos). Luego, porque en el comportamiento del bebé no logra verse una elaboración o variación en las formas de la vitalidad de su tos (ya sea porque no tuvieron lugar las repeticiones suficientes para realizarlas, o porque el comportamiento resulta muy breve). Tercero, porque en el comportamiento de la adulta tampoco se observa un compromiso con la elaboración estética del motivo recortado por el niño.

Finalmente, cabe destacar que, como en el ejemplo anterior, en esta escena la interacción también se organiza en una alternancia de imitaciones, en las que la duración de las pausas entre turnos son diferentes: la adulta responde a la conducta del niño de manera inmediata, sin embargo, el niño lo hace con demoras de distinta duración lo cual provoca que la interacción no llegue a tener la fluidez necesaria

para ser tomada como una única frase (en el sentido musical del término).

En los ejemplos 2 y 3 se observan dos secuencias de interacción en la que bebé y adulta colaboran en el mantenimiento del contacto interpersonal que se logra en torno a un motivo de sonido y movimiento que fueron seleccionados a través de la imitación, del bebé (en el ejemplo 2) y de la adulta y el bebé (en el ejemplo 3). En ambas situaciones, los comportamientos del niño no muestran una elaboración en las formas de la vitalidad de sus acciones, no se observan cambios en la organización dinámica y/o rítmica de sus comportamientos. En ambos ejemplos, la adulta propone variaciones en la articulación de su gesto sonoro, pero el niño no logra imitar ni elaborar su comportamiento; por lo que, no llega a reconocerse una simetría de los participantes de la interacción en la capacidad de manipular las formas de la vitalidad.

Por otro lado, en ambos casos es llamativo que la interacción social se organiza en una secuencia de imitaciones mutuas en alternancia de turnos, iniciadas por uno u otro participante de la díada. En ambas situaciones se seleccionan comportamientos simples, que no implican el uso de objetos (tos, en un caso, y besitos y chasquidos de lengua en el otro). Y en ambas situaciones, se observa que la adulta propone alguna variación del comportamiento imitado, pero que el niño, si bien intenta, no logra acompañar plenamente y de manera fluida. En ambos casos, esta forma de participación del bebé hace que la secuencia de imitaciones en alternancia de turnos no logre tomar una organización temporal ajustada o pulsátil en el vaivén de los intercambios.

Forma intermedia de juego 3

Ejemplo 4 (duración de 36 segundos)

S se encuentra recostada en el sillón y H gateando en el piso. H encuentra una pelotita con la que ya ha jugado antes durante el encuentro (es una pelotita que adentro tiene otra suspendida en agua y cuando se la sacude, la de adentro queda moviéndose). H se sienta y sacude la pelotita con su brazo derecho en el plano vertical, dándose vuelta para mirar a S, sonriendo. Su movimiento es rápido y enérgico. S se ríe mirándolo. H continúa sacudiendo la pelotita, riendo y mirando al frente. Se detiene, la escucha reír a S, la mira, cambia la pelotita de mano y vuelve a sacudirla (ahora con el otro brazo), también en el plano vertical, con la misma energía y riendo. Mientras se mueve retira su mirada de S. Hace vocalización inspirada, vuelve a mirar a S sonriendo,

sin dejar de mover su brazo. S se ríe, él también y retira su mirada al frente. Detiene el movimiento y se ríe una vez más. Cambia la pelotita de mano y vuelve sacudirla extasiado. S mirándolo le dice “Está bueno eso, ¿no?”. H la mira, detiene el movimiento y se lleva la pelotita a la boca. Se le cae la pelotita, la mira y la agarra y la vuelve a tirar.

Adulta y el bebé no están satisfaciendo ningún fin práctico identificable, una y otro actúan diversas pautas de reciprocidad (sonrisas, miradas y comentarios verbales) que los mantienen socialmente involucrados, acompañadas con muestras de alegría y placer propias de una situación lúdica. El bebé repite varias veces y con mucho placer la acción de sacudir la pelotita. El movimiento de sacudida de un objeto es un movimiento frecuente en el repertorio conductual infantil; inicialmente, es un patrón de movimiento que se manifiesta como expresión de alegría y excitación, y posteriormente, también es utilizado para la exploración sensorial (por ejemplo, sacudir para producir sonido al golpear). Se trata de un movimiento que por su forma simple y reiterada se presta para ser elaborado estéticamente y convertirse en un motivo de juego con las formas de la vitalidad. Sin embargo, en esta ocasión, esto no ocurre. El movimiento que realiza el niño resulta bastante estereotipado, sin presencia de variaciones dinámicas, rítmicas o espaciales (tan sólo aparece el cambio de mano). Por otro lado, la adulta no acompaña al bebé en una elaboración de ese comportamiento sino que simplemente se muestra responsiva con él, sonriendo, mirándolo y haciendo algún comentario. Aquí, estamos frente a otro caso en que la categoría juego social temprano no cabe, porque es el bebé quien está sosteniendo el despliegue de la situación, manteniéndose la adulta más como una espectadora acompañante de la acción del niño que como una participante activa de la construcción de la situación. Tampoco se puede categorizar como juego con las formas de la vitalidad, por dos razones: (i) la adulta no colabora activamente en la elaboración de la situación; y (ii) el movimiento de sacudir la pelotita -que podría haberse convertido en un motivo- resulta demasiado repetitivo y no aparece la elaboración de las formas de la vitalidad en distintas repeticiones-variadas.

Ejemplo 5 (duración de 23 segundos)

H y S se encuentran sentados en el piso enfrentados. Hay juguetes desparramados en el lugar. S y H están apilando unas casitas. S le señala una casita de juguete que está debajo del sillón y se la pide a H. H mira el objeto, pero en lugar de agarrar la casita toma una pelotita (la misma de la escena anterior). H mira a S y empieza a sacudir la pelotita primero en el plano horizontal

y luego en el vertical. S lo mira, pone la mano en posición como para recibirla y le dice, sonriendo, “Muchas gracias”, pero mira la casita. H sigue moviendo la pelotita, sonriendo. S se percata de eso y entonces le sigue el movimiento con su mano para tomarle la mano a H, diciendo medio cantado “Gracias, pero no era eso lo que yo quería”. Le agarra la mano a H, sonriendo y mirándolo, le sacude el bracito, en el plano horizontal, diciendo “lo otro muchacho, lo otro”. Lo suelta. H amplía su sonrisa y mirándola, sacude el brazo en el plano vertical. S lo mira sonriendo, le agarra el bracito y se lo sacude en el plano horizontal diciendo “ta ta ta ta”, vuelve a soltarlo. H más sonriente aún, mantiene su mirada en S y continúa sacudiendo el brazo en el plano vertical. S vuelve a mirar la casita y se la señala, con la otra mano, diciéndole “alcánzame ese... ese... ese ese”. H mira la mano de S, continuando con su movimiento de brazo y gira un poco su postura hasta golpearle la mano de S con su sacudida de brazo. De manera que S lo mira, le sonríe y le agarra la manito. Se la sacude haciendo una interjección “jjjj”, se reclina hacia atrás, H detiene el movimiento de su brazo, para sentir los movimientos que le aplica S. S toma la pelotita, H la mira. S vuelve a señalar la casita. H se pone a mirar los otros juguetes que hay en el piso. La interacción se diluye.

Del relato observacional se puede interpretar que el bebé y la adulta están siguiendo intereses diferentes. El bebé parece muy interesado en compartir su acción de sacudir la pelotita con la adulta, pero ella –sin desestimar las provocaciones del niño– se muestra más interesada en seguir con el juego de apilar las casitas, ya que responde de manera simpática pero breve y tratando de llevarle la atención a otro objeto.

Esta escena tiene como “tema” la misma acción que la anterior (sacudir la pelotita), pero se organiza con una mayor participación de la adulta, quien incluye contactos corporales, sacudidas del brazo con el bebé y comentarios que siguen el ritmo de la sacudida de brazo que le hace al niño. Como el ejemplo anterior, este caso no puede ser clasificado bajo la categoría de juego social temprano, porque de nuevo es el niño quien está proponiendo jugar con el movimiento de sacudir la pelotita. Tampoco llega a ser un juego con las formas de la vitalidad porque, por un lado, los comportamientos de la adulta, si bien son sensibles a la conducta e interés del niño, no llegan a articularse para provocar repeticiones-variadas del comportamiento; y, por otro, porque en las distintas repeticiones que hace el bebé de la acción de sacudir el brazo tampoco se puede reconocer la manipulación variada de las formas de la vitalidad de su parte.

En suma, en los ejemplos 4 y 5 encontramos al niño seleccionando activamente una acción repetitiva y placentera y dirigiéndole claras pautas de reciprocidad a la adulta, por lo cual no pueden ser pensadas como situaciones de juego social temprano, puesto que el bebé ha aumentado evidentemente su nivel de participación en la interacción social; pero no encontramos ni la implicación suficiente de la adulta en la elaboración del motivo seleccionado por el niño, ni la variación suficiente en la conducta del niño como para identificarlas como repeticiones-variadas de un juego con las formas de la vitalidad.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se presentó el análisis observacional de una sesión de interacción niño-investigadora a la edad de 1; 1(10) del niño. En el comportamiento interactivo de la diada no se observaron situaciones que pudieran ser clasificadas como juego social temprano ni como juego con las formas de la vitalidad. De este primer resultado pueden desprenderse dos ideas: (1) que el comienzo del segundo año de vida es un momento evolutivo en el que el juego social temprano ya desapareció del repertorio de interacciones adulto-bebé; y (2) que el niño aún no cuenta con las habilidades interactivas para construir situaciones de juego con las formas de la vitalidad con el adulto.

Si bien no se observaron ni episodios de juego social temprano ni de juego con las formas de la vitalidad, se pudieron reconocer situaciones interactivas que por sus características parecen constituir formas de transición entre una y otra modalidad de juego, por lo que fueron denominadas como “Formas intermedias de juego”. Estas interacciones placenteras y no-figurativas, en las que el involucramiento social no lleva a la satisfacción de ningún otro fin práctico, tienen como rasgo distintivo que los modos de participación del adulto, del bebé o de ambos no son los propios ni de los juegos sociales tempranos ni de los juegos con las formas de la vitalidad.

Se encontraron tres formas intermedias de juego. Comparándolas con las descripciones de juegos sociales tempranos, en todos los casos de formas intermedias de juego se observa un aumento en la actividad del bebé para el mantenimiento del involucramiento social lúdico. El aumento de la actividad del niño puede observarse en: la selección de un fragmento de la actuación adulta para comunicar un pedido de repetición de la misma (forma intermedia de juego 1); en sus intentos de imitación de conductas simples elaboradas por el adulto cuya dificultad redunda en una organización temporal de la alternancia de turnos poco fluida (forma intermedia de juego 2); y en la propuesta por parte del niño de un comportamiento repetitivo y placentero que se presta a ser elaborado estéticamente pero que la adulta no acompaña (forma intermedia de juego 3). Tal

aumento de actividad de parte del niño, sin embargo, no permitió en ninguno de los casos reconocer una colaboración conjunta y simétrica del niño con el adulto en la elaboración de las repeticiones variadas de las formas de la vitalidad de los comportamientos que constituyeron el eje de la situación interactiva.

La detección de formas intermedias de juego pone en evidencia que el juego con las formas de la vitalidad no emerge de manera repentina, sino que, durante el segundo año de vida, existe un tránsito paulatino entre el juego social temprano y el juego con las formas de la vitalidad. Las observaciones realizadas muestran que el niño se apropia progresivamente de las estrategias adultas utilizadas en la construcción del juego social temprano. Mientras que en el juego social temprano el adulto es quien manipula las formas de la vitalidad elaborando motivos repetidos, generando expectativas, y el bebé participa únicamente a través de sus conductas sociales (su mirada, sonrisa, alguna vocalización suelta), en una actitud receptiva; y mientras que en el juego con las formas de la vitalidad esta asimetría en la actividad se diluye, teniendo ambos igual grado de participación en la co-construcción del juego (en la elaboración del motivo o en las repeticiones-variadas); en las formas intermedias el bebé no está ni solamente receptivo ni tiene una participación simétrica. En las formas intermedias de juego su participación suele limitarse a la repetición de alguna parte de la conducta del juego propuesta por el adulto o a alguna acción o gesto comunicativo (como dar el objeto que está siendo utilizado como parte del juego). En la forma intermedia de juego 3, si bien el niño realiza motivos y repeticiones de un patrón conductual rítmico y pulsátil y se observa cierta variación en las repeticiones, no tenemos forma de corroborar que éstas sean una opción que el niño escoge con libertad. Los patrones de movimiento observados (sacudida de objeto) son patrones rítmicos reiterados en su desarrollo psicomotor. Es notable que en las formas intermedias de juego 1 y 2, la imitación es una pauta de reciprocidad que a ambos participantes de la interacción les permite seleccionar y destacar una parte de la conducta global del otro para convertirla en eje de la interacción y posible motivo de sonido y movimiento a ser elaborado conjuntamente. Asimismo, resultó llamativo que, en este momento evolutivo, el comportamiento infantil, en ocasiones, genera oportunidades para que el juego con las formas de la vitalidad se despliegue en la interacción, pero el comportamiento del adulto no colabora en este sentido. Este aspecto cobra particular relevancia si nos detenemos a pensar cómo la conducta del adulto orienta el desarrollo infantil en un sentido o en otro y abre posibilidades para la emergencia de determinados comportamientos (o las obtura). Finalmente, las observaciones realizadas en función de la forma intermedia de juego 2 evidencian la necesidad de revisar nuevamente la definición de los juegos con la forma de la vitalidad, para incluir en ella alguna alusión a la estructura temporal de alternancia de turnos, centro de esta forma intermedia de juego, que no se encuentra recogida en la definición de los juegos con las formas de la vitalidad.

Referencias bibliográficas

- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Antonio Machado.
- Español, S. (2005). Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*, 26, (2) 139-172. *Volumen Monográfico Estética y Psicología*.
- Español, S. (2007). Time and Movement in Symbol Formation. En J. Valsiner and A. Rosa (Eds.) *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 238-255). New York: Cambridge University Press.
- Español, S. & Shifres, F. (2015). The artistic infant directed performance: A mycroanalysis of the adult's movements and sounds. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49 (3) 371-397.
- Español, S., Martínez M., Bordoni, M; Camarasa, R., & Carretero, S. (2014). Forms of vitality play in infancy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48 (4) 479-502.
- Español, S., Bordoni, M, Martínez M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development*, 40, 242-251.
- Glase, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Stern, D. (1974). The goal and structure of mother-infant play. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 13(3), 402-421.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del bebé* (Jorge Piatigorsky, trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York, NY: Oxford University Press.
- 

Circulación, construcción de conocimientos y oficio del músico de tango. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi

Aude Bresson¹ y Daniel Gonnet²

dorlotte@hotmail.com

¹Tecnicatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza- Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Universidad nacional de La Plata, Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA)

²Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) Facultad de Bellas Artes- Universidad Nacional de La Plata.

Fundamentación

La *Goñi* es una escuela de tango “muy seria pero poco formal” en palabras de uno de sus fundadores. Surge en la coyuntura de los años 90 como respuesta al tango for export.

Su misión parte de la práctica musical activa por sobre aspectos teóricos de la música o del género, pero va más allá de sí misma trascendiendo hacia la tracción de un movimiento cultural. Su propuesta pedagógica se centra en poner a los estudiantes en situaciones de interpretación grupal en el formato de orquesta típica de manera inmediata. Aún sin tener conocimientos técnicos instrumentales se los hace formar parte y participar de las marcaciones y gestos corporales como consigna inicial.

A partir de esta concertación eminentemente corporeizada es que tiene inicio el tránsito por la situación de aprendizaje en el formato de *orquestas típicas*¹.

Las orquestas típicas surgidas de la escuela se presentan en eventos sociales de *milongas* luego de un lapso de ensayo muy corto que ronda los dos o tres meses.

Bresson, A. y Gonnet, D. (2018). Circulación, construcción de conocimientos y oficio del músico de tango. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 90-104). Buenos Aires: SACCOM.

Esta modalidad práctica es repetida a lo largo del proceso de enseñanza y vertebrada la vida de la Escuela.

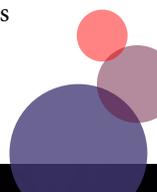
Vale recordar que la *milonga* constituye el escenario tanguero por antonomasia que vertebrada hasta podríamos decir que al género en su conjunto como expresión social de la música, el baile y otros componentes culturales. Históricamente, las milongas estuvieron enclavadas en instituciones como clubes de barrio o salones, diferenciadas de los teatros, ya que el epicentro del evento transcurre en la pista de danza. Desde las décadas de oro del tango (1930/1950), se configuró una masividad alrededor del tango. Sin embargo, y por diversas razones, durante las décadas de 1960/1970 la *milonga* perdió peso. Entre éstas se destaca el boom de la industria discográfica y el rock como música masiva escogida por la juventud, pero también la prohibición de encuentros y reuniones por razones políticas. Tras el advenimiento de la democracia, a finales de 1983, volvió a instaurarse en el ambiente de la bohemia. La década de 1990 reconfiguró el rol social de la milonga porteña, la cual tomó las calles como fenómeno autogestivo en oposición a un tango mercancía o un tango *for export* (Cecconi, 2010).

De tal forma que muchas veces pensar en la milonga como espacio social y territorio de acción de la escuela no se escinde de su formato pedagógico. En este punto es dable partir de una concepción de música como performance, activa y esencialmente participativa (Turino, 2008).

Concomitante con el punto anterior la escuela y su despliegue en el espacio social se distancia y diferencia de las asimetrías y jerarquías que establecen los modelos hegemónicos de enseñanza musical: en cuyos sistemas *saber equivale a tener acceso a poder tocar como condición*. Su posicionamiento, sin embargo, no se propone generar un formato pedagógico contrahegemónico, sino que se pone por objetivo la eficiencia en la transmisión y lo hace en virtud de una tradición asociativa y cooperativa en el mundo del tango, y más aún en de generar condiciones de continuidad para el movimiento tanguero.

Por lo anteriormente mencionado, los objetivos del presente trabajo se centran sobre todo en justipreciar modos de circulación y transmisión de conocimiento presentes en la *Escuela Goñi* tanto su capacidad como dispositivo de generar agrupaciones del género.

En este mismo sentido se pretende destacar la capacidad del dispositivo en la promoción de una cultura del no miedo a tocar, centrada en la práctica musical con bases situadas y corporeizadas. En relación con el carácter culturalmente situado se buscará enfatizar acerca de los aportes a la formación del oficio del músico de tango en relación con variables extra interpretativas que son inherentes a la cultura del género.



La colonialidad es la lógica mediante la cual las estructuras coloniales de poder han coordinado e impuesto un concepto racista de ser humano, así como modos de conocer, ser y estar en el universo, desvalorizando otros cuerpos, lenguas, culturas, religiones, economías, formas de organización social y subjetividades (Shifres & R. Coto, en prensa).

Debido a que a través del prisma de la colonialidad se legitima la clasificación hegemónica de cuáles seres humanos son válidos, cuál conocimiento es legítimo, cuáles maneras son correctas para conocer y cuál autoridad es legítima en virtud de lo anterior, en los debates se suele hablar de colonialidad del ser, saber, y poder (Maldonado-Torres, 2007).

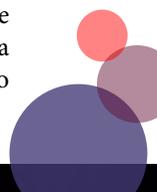
Las jerarquías conforman una trama muy apretada que la red que constituyen envuelve las subjetividades que están del otro lado de la línea abismal (Santos 2010). Los modelos hegemónicos han moldeado cómo se aprende y qué se aprende. Las músicas subalternizadas, en el afán de superar las jerarquías estéticas impuestas, buscan legitimarse en las jerarquías pedagógicas impuestas. Quedan atrapadas en la red: ciertas músicas que en otros ámbitos pueden entenderse como decoloniales, por ser la expresión genuina con la que se identifican esas subjetividades por su historia, sus formas de entender la belleza (que han sido inferiorizadas), sus modos de expresarse y sus vínculos con los demás y con la naturaleza, caen en prácticas pedagógicas propias de la Academia y terminan colonizándose a sí mismas a través de ellas (Shifres & R. Coto, en prensa). Una crítica hacia los modos de enseñanza de la música categorizada como popular es la de sustituir los repertorios sin plantear los modos de construcción de conocimiento.

Sin embargo el verdadero factor popular de la música, es decir sus aspectos vivos, posibilitan el surgimiento de experiencias que van ganando terreno. Las coyunturas sociales y políticas y más agudamente los momentos de crisis (Liska, 2013; Anguita & Minujín, 2003) crean las condiciones para que nuevas posibilidades ocurran. En este punto la experiencia de la Goñi es de gran aporte a la cultura del tango.

Más que quedar encerrada o cristalizada en la matriz académica para ganar legitimidad la Escuela Goñi surge como modo de garantizar la transmisión de conocimientos para consolidar un movimiento.

Método

Para el desarrollo del trabajo se parte del relato en primera persona de la autora quien fuera estudiante participante y música bandoneonista surgida de la experiencia de la Goñi, utilizando como método de recolección de datos la perspectiva autoetnográfica (Denzin, 2013, Ellis, 2004, 2015). Este enfoque como



productor de conocimiento subjetivo enfatiza la perspectiva cultural y práctica de la circulación de conocimiento vivenciado.

También y como complemento se utiliza la entrevista a uno de los fundadores y actual docente ponderando puntos nodales de la experiencia².

Los dichos se analizan en relación a tres categorías, siendo estas, lo social, lo pedagógico y lo político como expresiones fundantes y salientes de la Escuela Goñi en relación al quehacer del movimiento tanguero.

Contribución principal / Discusión

El espacio social como dimensión

La Goñi restituye la dimensión social a la actividad musical al organizar una milonga semanal.

La milonga es el elemento vertebrador de la escuela porque cumple un papel de núcleo entre estudiantes y profesores y de red social entre varios otros grupos musicales y público externo a la escuela. La milonga como escenario social fomenta una cultura abierta, no solamente gracias a este espacio social abierto a la comunidad entera, pero también porque no aparecen condiciones o restricciones de un a priori vinculadas con el saber. El concepto de música es la acción de Musicar (Small, 1997) ya que no se disocia la música del quehacer siendo tratada como actividad y no cosificada. En este sentido el distanciamiento de las ontologías de texto y objeto (Holguín Tovar & Shifres, 2015) acerca a concepciones situadas en un contextocultural específico.

Aude Bresson (de ahora en más AB): *“Mi primer acercamiento a la escuela fue este encuentro social en el cual me impregné plenamente del género: desde el escuchar las mejores orquestas sonando en el salón, al ver y escuchar a los grupos tocando música en vivo, al mirar o participar en la práctica de baile.”*
“Esta milonga era también para muchos grupos músicos amigos de la escuela la oportunidad de presentarse en vivo, ósea que la milonga generaba muchos vínculos posibles en esta comunidad de jóvenes músicos profesionales, amateurs, estudiantes, y bailarines.” *“Tuve la oportunidad ahí mismo de encontrarme con el director de la escuela y con el profesor de bandoneón. De entrada se relacionaron y se comunicaron conmigo de acuerdo al ámbito social en el cual estábamos inmersos, generando un vínculo amistoso de confianza entre pares -y no de jerarquía.”*

“No parecía ser un problema el hecho de no saber tocar el bandoneón y de arrancar igual con el ensamble, ni mi duda de aprender un instrumento a los 30 años. A mi interrogación, “pero ya soy grande para empezar un instrumento...” la respuesta “¿y con eso qué?” me quedara siempre que este derecho a la música nos está impuesto desde un pensamiento hegemónico de lo que debe ser la música y como cuando debe estar enseñada, aprendida, practicada y tocada. A uno o no de aceptar esa imposición de estándares limitantes de sus propias libertades.”

La dimensión de lo pedagógico

La escuela comienza en la necesidad del espacio social de encontrar un ámbito específico en el cual poder hacer circular el conocimiento. La convicción es que la transmisión del género no pasa por un ámbito educativo institucionalizado que quitaría libertades a la hora de responder a las necesidades.

En este punto hay un sentido de *desobediencia epistémica* (Mignolo, 2011) ya que la escuela no prioriza un conocimiento en sí mismo, o bien teórico o bien técnico, sino que lo hace en relación con su escenario social; de ahí parte y hacia allí va.

Julián Peralta (de ahora en más JP): *“Es duro no estar bajo ningún contexto de subvención pero por otro lado es muy efectivo porque no tenés que discutir con nadie las cuestiones pedagógicas.” “La escuela Orlando Goñi es una escuela un poco rara, es una escuela que se basa en muy pocas materias y es poco formal. Muy poco formal. Muy seria, pero poco formal. Primero que la gente puede entrar, que se yo, en agosto, septiembre. Segundo, que a los alumnos se los echa. Después de algún tiempo se los raja, se los echa pero para que armen sus propios proyectos. Arrancan en un nivel y avanzan hasta el nivel que se avanza, hasta que cada uno genera sus proyectos. (...). Mirá, la posibilidad de echar a los alumnos es muy buena. Yo no quiero que alguien esté 6 años porque se supone que es...No, ¡salí, ármate un proyecto! Armate otra cosa, generá. Entonces ese tipo de limitación que te da un formato. No sé, tener que cursar una materia que sea un embole, por obligación (...). Se logra haciendo, o sea embarrándonos. Los mandamos a los leones de toque, bah. A los quince días tocás tres notas y*



dale...a tocar. A tocar en las milongas que servían para bancar el lugar, muchas veces en los festivales de tango. Y después en los mismos proyectos de la escuela, cada ensamble que dura un año, se organizan por fuera sus propias fechas y salidas.”

A.B: “Uno de los grandes aportes de la escuela en la formación es la de posibilitar la mayor cantidad de experiencias de tocar en vivo. Se considera esta práctica de tocar en vivo como un aprendizaje en sí. Se hace haciendo, mandando cada 2 meses a los ensambles a tocar lo ensayado en la milonga semanal organizada por la escuela. Primero uno toca paralizado, en el próximo toque uno va logrando sacar algunas notas más, en el siguiente algunas más, y así, controlando los nervios de a poquito, tratando siempre de disfrutar sumando a la orquesta. Así se logra aprehender esta otra instancia necesaria del músico.”

En la jerga de la escuela se ha denominado a la posibilidad de tocar en vivo como formato pedagógico el de generar una *cultura anti miedo*.

En la enseñanza musical hegemónica cristalizada en el Modelo Conservatorio (Holguín Tovar & Shifres, 2015) el error es un mal que nadie quiere transitar, a pesar de ser una pieza fundamental de todo aprendizaje, lo que fomenta la cultura del miedo. Se descarta por lo tanto en su mecanismo de selección, evaluación, una altísima cantidad de sujetos que, al no encajar con los criterios técnicos juzgados por la institución como los únicos válidos para ser músico, conocieron frustraciones y miedo al rechazo como músico.

J.P.: “esa necesidad había que empezar a encausarla en proyectos que pudieran hacerse, porque si no la gente tenía ganas de hacer tango pero ¿cómo aprendías? . Y ¿cómo aprendías sin miedo?, porque ir a una institución también es frustrante, imagínate el que recién encuentra el do y el re.(...)tiene que ver con un pánico social, de hacer cosas en público, porque se supone que son sólo algunos los que pueden y es lo que han marcado las instituciones.”

A.B.: “Así mismo, se fomenta una cultura anti-miedo al error, a la exposición con y frente de los demás. Efectivamente, parte

del proceso pedagógico del Goñi es poner a los alumnos en situaciones de toques grupales de manera inmediata, dándoles la oportunidad de aprender equivocándose.”

A.B.: “Se aprende por ensayo-error, lo que devuelve al error un estatuto valido y necesario para el aprendizaje. No hay aprendizaje sin error, es al contrario el mejor índice que delimita el camino para encontrar. Nadie puede afinar una nota de una, son pruebas y pruebas de sonidos para acercarse al deseado. Nadie incorpora los 4 mapas complejos de las botoneras del bandoneón sin pegarle sucesivamente a las notas vecinas, hasta que la mano va acomodándose en el lugar deseado. En el Goñi, se consideran las desafinaciones o pifees como pasos obligatorios por los cuales hay que transitar. Dando lugar y tiempo necesarios de ensayos-errores, el error es banalizado como obstáculo provisorio para superar.”

Dentro de la experiencia el cuerpo no está disociado de la interpretación y más aún se toma como punto de partida para el aprendizaje en la imitación.

A.B.: “El primer recuerdo que tengo es que la imitación fue un punto esencial, el primer sostén con que agarrarse. Entonces lo primero para él que no sabe, ni como tocar su instrumento, ni que música está tocando, es escuchar y reconocer los momentos hitos de la orquesta en donde se pueda meter, a partir de la consigna del director. Para aprender un idioma, uno tiene que vivenciarlo para poder incorporar su métrica, su acentuación, su musicalidad: hay que escucharlo, hablarlo, probarlo y corregirlo para integrarlo, porque es imposible aprenderlo desde el papel. De la misma manera es imposible aprender el tango desde la partitura. El género lleva demasiada historia vivida y transmitida de manera oral para poder volcarlo al y aprehenderlo en forma escrita.”

A.B.: “Es más, me enseñaron antes del ensayo como lograr un marcato³ desde la gestualidad, sin considerar las notas, ósea apretando cualquier botones. Como imitar un gesto para reproducir una intencionalidad sonora buscada, lograda por su gran mayoría por lo ergonómico del instrumento con su lógica de presión de columna de aire... la única manera de

incorporar es metiendo el cuerpo, imitando al guía, buscando la sonoridad, corrigiendo la posición sobre la marcha, en función de los consejos y de la escucha del efecto producido: ensayo-error. Aprender haciendo.” “En el caso del fueye (bandoneón) es particularmente notorio la imitación del gesto para la búsqueda de arrastres, ataques o acentos.”

Lo grupal como punto de partida

El aprendizaje del instrumento está centrado la práctica grupal en los ensambles (orquestas típicas) que pone a la luz otro tipo de circulación de conocimientos a partir de la participación grupal, sea el nivel que sea del grupo, de cada uno, empujada por los roles medulares que juegan un papel activo de motor, es tocar juntos de modo social. Sirve a los fines la conceptualización de la *performance participativa* (Turino, 2008).

A.B: *“Los roles de los que están más avanzados en la lectura y en el manejo de su instrumento y del género, son fundamentales porque permiten armar el núcleo a partir del cual que el resto del equipo se va a poder ir sumando. (...)“No se busca embocar u afinar la nota de entrada, sino que se busca tocar, como sea, pero con la intención requerida del momento. Incluso enseñan y motivan a los estudiantes a participar en todas las partes de acompañamiento con marcato, poniendo la mano en cualquier parte del teclado para reproducir, no una sumatoria de notas, pero más bien para buscar un efecto sonoro.”*

J.P: *“...el tipo que ya toca tiene que aprender a empujar al resto, y el que no toca se copa en laburar con otro colega que le dice, mirá poné acá este dedo y ese laburo termina siendo muy nutritivo para todos. Igual vamos laburando de a fragmentitos, de una manera cómoda, vos le decís al que recién arranca: embocá o tratá de lograr entrar en tiempo con la primera nota del compás.” “Con las orquestas son ensayos con uno que dirige, en el cual hay otros fenómenos que se van dando. Por ahí hay mucho de dirección, pero en medio hay que explicar algo que se da y tenés que explicar algo que es oral pero que parte de la partitura, a veces hay que mostrarlo tocando y tocás con el otro. No sé, te metés y tocás con los colegas, hacés ruido. Eso con lo*

que tiene que ver más con la parte práctica.”

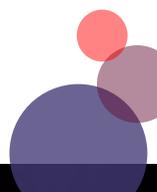
*A.B: “Lo que fui entendiendo, más allá de mi instrumento y como participar desde su ejecución, fue la lógica del discurso que se proponía la orquesta. Estar inmerso en un ensamble sonoro donde cada fila tiene su parte discursiva y es parte integrante a la vez del discurso global, esta vivencia en carne y hueso, estando físicamente entre otros fuyes, ellos mismos entre otras secciones de cuerdas, de base, sintiendo su propia participación como la del motor asumido por la base que suena al lado, esta puesta en acción y necesidad de intervención y participación para asumir su lugar físico dentro de un acontecimiento social”
“Se incentiva mucho a no leer, a tocar de memoria, para estar más en la música, siempre con esta idea de poner énfasis en el efecto sonoro colectivo buscado, más que en el logro individual de cada uno. Y si uno se equivoca, se olvida, no pasa nada.”*

La formación de colegas

La Escuela está pensada en la formación integral del músico de tango porque apunta a la creación y gestión de proyectos propios de música popular.

J.P.: “Se basa en sostener proyectos de música popular, esencialmente de tango. Se labura como hacer eso. Las clases son: la clase de ensamble, que es la básica. La más importante, porque se toca. Después hay clases de instrumento y clases de arreglos.” “La clase de arreglos: te juntas en grupo, a veces somos diez, a veces somos cuatro. Otro año son dos grupos porque tienen niveles distintos. Te juntas y das una clase teórica y después...pónganse a escribir. Se ponen a escribir, traen material y les decís, esto va, cuidado con esto, aquello no te va a funcionar. Acá fijate esta cosa, probalo, algunos de esos arreglos se llevan a un ensamble.”

A.B: “Otro del apoyo que resulta de suma importancia para la concreción de los nuevos proyectos de parte de los estudiantes, es la tutoría permanente que brindan los docentes u otros actores de la escuela en armar proyectos. El empujón



es colectivo, asumido por todos, que el objetivo es sumar a colegas que armen sus propios grupos. Funciona ahí la comunidad de la escuela como una familia que contiene a los músicos en sus emprendimientos, dándoles consejos de todos tipos a partir de su propia experiencia transitada: desde el arreglo al nombre del grupo, a como buscar a los integrantes, a brindar espacio, aguante para los debutes, a cómo manejar las múltiples cuestiones de orquesta desde lo humano, lo logístico, lo operativo, la producción de una fecha, de un cd, de una gira... el acompañamiento esta, siempre. “Las clases de arreglo nacieron claramente como una necesidad para poder concretar los proyectos propios. Las clases son o grupales o individuales y se pueden probar arreglos de futuros grupos en los ensambles para seguir con la lógica de ensayo errores.”

El posicionamiento político del músico popular

La escuela parte de una visión colectiva por sobre lo individual en todas sus perspectivas, humanas, musicales siendo el posicionamiento muy claro.

J.P.: “Somos una cooperativa, también con los alumnos. Todos componemos la cooperativa. Armamos un teatro, el teatro Goñi, porque era muy necesario en ese momento para la movida del tango tener un espacio donde haya un buen piano y poder tocar, por ejemplo un sábado a la noche.”

En el mismo sentido hay que prestar atención a las jerarquías. Los modelos pedagógicos hegemónicos plantean jerarquías bien claras y asimétricas en su organización y en sus instituciones y ensambles.

A.B: “No hay bandoneón o violín uno fijos, se van rotando las voces, dando la oportunidad a los aprendices de pasar por todas las partes de lo colectivo, reforzando así la idea de lo colectivo y que cada parte es importante no en sí, sino en una perspectiva colectiva”.

En el sentido político-artístico el espíritu de la Escuela se halla en función del movimiento del tango en tanto un hecho político. Su carácter *decolonial* se visualiza en la medida que va resistiendo a los cánones culturales impuestos y rehabilitando patrimonios culturales fragilizados por lo hegemónico.

J.P.: *“Y desde el punto de vista del movimiento es generar más colegas que puedan hacer música, que es una cosa más compleja que tocar un instrumento...bastante más compleja que tocar un instrumento. Hay mucha gente que puede tocar en su casa, solo, pero por ahí no puede tocar en público, no sabe cómo organizar un ensayo, como ponerle un nombre a un grupo, como hacer una fecha, como transportar un piano, que es una situación importante en esos contextos, cómo escribir un arreglo.” “Y funciona si somos muchos, el tango como movimiento funciona si somos muchos.”*

A.B.: *“Como pilar fundador, la escuela busca otorgarle a los músicos la herramienta de escribir su propia música, de no repetir lo ya dicho, de ocupar un lugar en el género por el aporte de un nuevo arreglo, una composición, una estética propia, siempre con el fin muy claro de multiplicar colegas que puedan formar sus grupos. Este impulso responde a la necesidad de militancia cultural desde el vacío cultural sufrido en los 90’s.”*

J.P.: *“Había una necesidad del momento, una necesidad histórica de hacer una cuestión alrededor del tango que había que aprovecharla también. La situación del tango era algo de resistencia cultural que se dio en los noventas. Y ese fenómeno medio que era, digamos, que hubo al principio pocos personajes, en lo puntual con el tango, quizás en otros espacios había más gente, pero en el lenguaje del tango en el año 95 no había nadie, en el 96 había dos grupos y en 97 éramos cuatro. Pero ese momento reflejaba una situación que era toda una efervescencia, para que nos ubiquemos, a ver si puedo ayudarles...En esa época hacer rock, a ver, antes de esa época hacer rock era claramente contestatario y hacer rock a partir de esa fecha ya no era tan contestatario. El rock de esa época, estamos hablando de pleno menemismo, era otra cosa, venían todos. Había una canción del grupo The Sacados que se llamaba Paren de venir. Porque tenías un sábado Prince, un sábado Madonna, un sábado los Stones, uno atrás de otro. Ese tema era porque no había laburo para los músicos de acá. Porque además era una cosa que golpeó algo más profundo porque, ponele yo con diecisiete años en ese contexto, y, imaginarme tocando rock no era lo mismo que imaginarme dos años antes, ahí era que voy a hacer rock,*

si es la música del imperio, del sistema. Y hubo un resurgir de los movimientos folclóricos, de la murga y del tango. Entre otras cosas, otros movimientos también. Y esa necesidad había que empezar a encausarla en proyectos que pudieran hacerse, porque si no la gente tenía ganas de hacer tango pero ¿cómo aprendías?” “Fue un hagamos un movimiento que funcione, que se pueda desarrollar la movida, que la gente pueda tener un consumo cultural de algo más interesante que le venden.”

A modo de conclusión

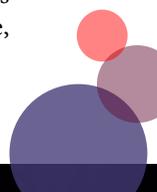
Si bien consideramos que el presente trabajo es un inicio de multi perspectivas a seguir ahondando, es preciso visualizar una serie de elementos que son necesarios tener en cuenta y sistematizar como en línea con el *giro decolonial*. Con la desobediencia epistémica (Mignolo, 2011) no encolumnada dentro de los esquemas académico/pedagógicos sino en la práctica situada del movimiento cultural del tango porteño. Una especie de *hacerlo a mi modo* (Rosabal Coto, 2014) *creando un camino diverso* (Gonnet, 2016) con la acción musical colectiva dentro de sus escenarios sociales.

Puntos salientes como la imitación corporal dentro de un ensamble conformado por músicos con diferentes niveles de formación con el objetivo de poder generar un proyecto hacen sobresalir las instancias formativas en relación con la tracción de un movimiento. Tomando las manifestaciones de Julián Peralta “viene alguien y dice: quiero tocar tango. OK, no hay problema, pero tenés que armar un proyecto porque esto de acá en dos años se te acaba. Bueno, ¿cómo vas a hacer para generar un proyecto? Tenés que escribir, hacer un arreglo, tocarlo, armarte un grupo y bancarte, si hay que sacar una variación, un ritmo, entonces la necesidad viene de poder resolver esas cosas para básicamente hacer tango.” JP

Hay una categorización para tocar que sí parte de una herida colonial y de sus modelos, el miedo y el error. Frente a ello se manifiesta una *cultura del no miedo* y un *estatuto del error*.

Hay un establecimiento de tocar sin a prioris. El saber tocar, o saber leer no forman parte de las condiciones para formar parte de un ensamble. Al decir de Peralta “cuando sabés tres notas, vas al ensamble y tocás tres notas”.

Es la *participación* (Turino, 2008) un concepto central en la caracterización de los roles. Por tanto son todos participantes con distintos roles, el director, el docente, el aprendiz. Se definen en la circulación de conocimientos.



Las menciones de “Se hace junto con”, en relaciones de codo a codo y cara a cara. “Se enseña haciendo, embarrándonos”.

Así, por ejemplo, cuando en las clases de arreglos o dirección hay que esclarecer algún componente de la partitura, se recurre a hacerlo “tocando con el otro”.

Hay una resistencia contestataria frente a la mercantilización de los 90 's. Hay una revitalización del espacio público de la milonga como el escenario privilegiado para su elemento vertebrador: el encuentro. En este punto cabe señalar que música y danza constituyen una unidad inescindible entre música y danza, siendo la milonga una totalidad complementada por el entramado de vínculos sociales que se tejen.

Hay una clara una experiencia liberadora que ancla en su propia cultura, en su historia, en redescubrir un lenguaje en su función social, y por lo tanto ponerlo del lado de lo situado y de lo vivo. Situado en su cultura y sus procesos históricos y vivos como constetario a lo estático del tango for export, un estereotipo del tango, una postal para turistas como mercancía para llevar al exterior.

El movimiento asume las necesidades sociales de su contexto, y esto lo hace efectivo y, a su vez, lo tracciona.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (2008). Posludio: Música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia). *Revista Transcultural de música* (12). <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/92/posludio-musica-popular-identidad-resistencia-y-tanto-ruido-para-tan-poca-furia>
- Cecconi, S. (2010). *Los territorios de la milonga en Buenos Aires: Estilo, generación y género*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5779/ev.5779.pdf.
- Denzin, N. K. (2013). Auotetnografía analítica o nuevo daja vu. *Astrolabio*, 11(1), 207–220.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14(2), 249–273. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>
- Gonnet, D. H. (2015) La diversidad de caminos en la construcción de conocimiento musical. Una experiencia socio-comunitaria. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(1), 25-43.
- Gonnet, D. H. (2017) *La construcción de conocimientos pluriversales en la escena*

del tango de principios de siglo XXI. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi. (En prensa).

- Liska, M. M. (2013) La revitalización del baile social del tango en Buenos Aires: Neoliberalismo y cultura popular durante la década de 1990. *Ethnomusicology Review* (18). Recuperado de <http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/18/piece/702>
- Maurizio, R. (2003). *Políticas macroeconómicas y vulnerabilidad social: la Argentina en los años noventa.* Santiago de Chile: CEPAL. *en la Argentina contemporánea.* Buenos Aires: Eudeba.
- Minujin, A., & Anguita, E. (2004). *La clase media: seducida y abandonada.* Buenos Aires: Edhasa.
- Mignolo, W. (2011) Desobediencia y libertad Epistémica, pensamiento independiente y libertad de-colonial, *Otros Logos*, 1, 8-42.
- Rosabal-Coto, G. (2014). "I did it my way!" A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1).
- Shifres, F., & Holguín Tovar, P. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo. *Calle14: Revista de Investigación en el campo del Arte*, 10.
- Shifres, F. & Rosabal Coto, G. (2017) *Editorial. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica.* (En prensa)
- Santos, B. D. S. (2008) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria.* Santiago: Editorial Universidad Bolivariana.
- Santos, B. D. S. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; Prometeo Libros.
- Santos, B. D. S. (2012). *Descolonizar el saber, reinventar el saber.* Montevideo: Ed. Trilce
- Varchausky, I. (2009) *Orquesta típica ¿qué es una orquesta típica?* Recuperado de <http://www.eltangauta.com/nota.asp?id=1360>

Notas

1. La orquesta típica es una formación instrumental, aunque no hay un consenso aunado sobre su origen. Muchos libros de historia del tango mencionan al mítico quinteto de Vicente Greco que utilizó el nombre de "orquesta típica criolla" luego

pasó a denominarse “orquesta típica” consolidándose la formación en los sextetos de mediados de la década de 1920. Esas terminaron de definir la base del formato: dos bandoneones, dos violines, piano y contrabajo. <http://www.eltangauta.com/nota.asp?id=1360>.

2. Los entrecomillados sin cita del artículo corresponden por un lado a reseñas en primera persona de la autora y a la charla desarrollada para estudiantes de música popular: Julián Peralta en la Escuela Popular de Música, en el marco de la Cátedra Proyectos y Dispositivos de Abordaje Socio Musical I. Tecnicatura en Música Popular –Fundación Música Esperanza – Madres Línea Fundadora-Universidad Nacional de La Plata. Ambas perspectivas se encuentran destacadas con las iniciales AB (Aude Bresson) y JP (Julián Peralta).

3. Un marcato es uno de los modelos de acompañamiento que definen al estilo tango, e incluso, que al estilo de las grandes orquestas, cada una de ellas busco y definió una estética propia en estos modelos de acompañamiento.



La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical

María Inés Burcet y Sofía Uzal

mariainesburcet@sacom.org

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) Facultad de Bellas Artes- Universidad Nacional de La Plata.

Fundamentación

La altura es un atributo de la música que ha sido privilegiado en notación musical occidental, y tiene sus inicios en las escrituras neumáticas del s. VIII y IX. Desde entonces, la altura ha sido representada en el eje vertical, con la relación agudo-arriba y grave-abajo. Sin embargo, no hay suficiente evidencia que permita asegurar si se trata de una relación analógica o arbitraria, y tampoco hay evidencia acerca del modo en que esas relaciones se construyen durante el proceso de adquisición de la notación. Los estudios desarrollados en psicología de la música en los años 80 por Davidson y Scripp (1988), y que han sido referencia de numerosas investigaciones posteriores, mostraron como los niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años accedían a la representación de la altura de modo espontáneo. No sólo accedían a la representación de las unidades de notación (notas) sino también al principio de representación agudo-arriba y grave-abajo. Sin embargo, a la luz de nuevas investigaciones (Burdet, 2010, 2014) la perspectiva que sostiene la espontaneidad para la selección de la nota como unidad de representación de la notación musical, resulta actualmente muy discutida.

Burdet, M. I. y Uzal, S. (2018). La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical. En N. Alessandrini y M.I. Burdet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 105-115). Buenos Aires: SACCoM.

La relación de la representación de altura, es decir la relación agudo-arriba y grave-abajo ni siquiera se vincula con la experiencia que muchos músicos desarrollan en vinculación con su instrumento. Por ejemplo, mientras que para un pianista, los sonidos graves están a la izquierda y los agudos están a la derecha; otros instrumentistas como el arpista desarrollan una relación agudo-adelante y grave-atrás. Incluso, para algunos instrumentistas su realidad resulta contraria al modo de representación de la notación musical. Por ejemplo, para el violoncelista las alturas más agudas se ubican hacia abajo mientras que las alturas más graves se ubican hacia arriba, y lo mismo ocurre con las cuerdas de la guitarra. Es decir que algunos instrumentistas podrían desarrollar una representación diferente, e incluso contraria a la propuesta por la notación musical.

En un estudio realizado en niños no videntes y sin conocimientos musicales específicos, Herrera (2014) analizó la correspondencia entre la orientación en el plano vertical y los movimientos sonoros a través de la relación que hacían los niños entre descripciones verbales de acciones (sube la escalera, baja por el tobogán) y sonidos (ascendente continuo y discreto; descendentes continuo y discreto). El estudio permitió advertir algunas correspondencias, especialmente entre el tipo de movimiento (sube la escalera con sonido discreto) pero las mismas no fueron contundentes en la relación entre la direccionalidad del movimiento y la direccionalidad del sonido (sube la escalera, con sonidos ascendentes). Por lo tanto, el trabajo mostró que la relación agudo-arriba y grave-abajo no sería accesible de modo espontáneo.

Por otra parte, a partir de la experiencia docente con estudiantes adultos que ingresan a la universidad, quienes suelen tener un desarrollo importante en las habilidades de ejecución vocal o instrumental, aunque por lo general no han adquirido la notación musical, observamos que el problema de representar las alturas en el pentagrama no se reducía a la orientación agudo-arriba, grave-abajo. Aun cuando los estudiantes conocen ese principio de representación, en las transcripciones iniciales se observan dificultades no sólo para representar las alturas en términos de esa relación sino también para separar la altura de los demás atributos al momento de la representación.

En tal sentido es dable comprender la adquisición de la notación musical desde una perspectiva análoga a la que propone Ferreiro (1997, 2000, 2002) para explicar la adquisición de la escritura en el lenguaje. Para la autora, adquirir la escritura implica un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Ferreiro estima que las unidades a las cuales refiere la escritura no están dadas, sino que necesitan un mínimo nivel inicial de conceptualización, el cual revierte sobre los observables enriqueciéndolos, lo cual a su vez permite nuevos niveles de conceptualización. Desde esta perspectiva,



podríamos considerar que la adquisición de la notación musical también conllevaría un proceso dialéctico donde las unidades de análisis de la música y las unidades de la notación se redefinirían mutuamente durante el proceso de adquisición.

Bajo estas consideraciones surge entonces el interés por abordar el problema de la representación de la altura como un proceso constructivo que permita dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo representan la altura los sujetos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical? ¿Qué aspectos consideran? ¿Qué criterios de diferenciación establecen?

Objetivos

Conocer las hipótesis que elaboran los adultos con desarrollo de habilidades musicales, pero en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical, para transcribir fragmentos musicales expresivos, particularmente las alturas.

Conocer los atributos que estiman, el modo en que establecen diferenciaciones de altura y las particularidades de las descripciones y justificaciones que hacen acerca de lo que representan.

Metodología

Sujetos

Para el desarrollo del estudio se realizaron entrevistas a 8 estudiantes adultos con desarrollo de habilidades de ejecución vocal o instrumental en etapas iniciales de la adquisición musical. En todos los casos los sujetos tenían conocimiento de la relación agudo-arriba y grave-abajo y tenían experiencia inicial en la lectura de partituras sin embargo ninguno de ellos estaba familiarizado con la tarea de transcripción de melodías a partir de la audición.

Estímulos

Se utilizaron dos fragmentos melódicos. El primero pertenece al Allegro del Concierto para Flauta en Sol Mayor, Op 10 N° 6 de Antonio Vivaldi, interpretado por la Orquesta de la Escuela de Músicos de Berlín. El fragmento seleccionado corresponde a la primera frase del allegro que es interpretado al unísono por la orquesta. Se trata de un motivo breve, tiene una duración de 8 tiempos y comprende 11 notas. Como muestra la figura 1, presenta un contorno melódico sencillo, inicia en la tónica hace un salto de octava, vuelve a la tónica, hace nuevamente un salto de

octava y desciende por la escala hasta la tónica. Su diseño contrasta el movimiento de salto de octava y el descenso por la escala.



Figura 1. Motivo inicial del Allegro del Concierto para Flauta en Sol Mayor, Op 10 N° 6 de Antonio Vivaldi.

El segundo fragmento corresponde a la primera frase de Marienwurmchen, que forma parte de los 15 Volkskinderlieder WoO 31 de Johannes Brahms y en la grabación es interpretado por Edith Wiens (Soprano) y Roger Vignoles (Piano). Este motivo, también es breve, dura 8 tiempos, comprende 9 notas, pero su diseño presenta un contorno de ascenso con sonidos repetidos. Particularmente, la nota repetida corresponde a agrupamientos diferentes por lo tanto esta relación se estima que podría afectar la identificación de las alturas repetidas.



Figura 2. Motivo inicial de de Marienwurmchen de Johannes Brahms

Procedimiento

Se utilizó el método clínico-crítico para indagar las concepciones que los sujetos tenían en relación con el atributo altura y su representación. En las entrevistas se solicitó que escucharan los dos fragmentos musicales y representaran en el pentagrama las alturas de cada uno. Para ello los sujetos contaban con una hoja con pentagrama en tamaño A4 y un conjunto de fichas redondas que debían ubicar en esa hoja como cabezas de las notas. Los fragmentos podían escucharlos las veces que fueran necesarias.

Una vez que los sujetos aseguraban haber terminado la transcripción de las alturas, se solicitaba que cantaran el diseño señalando aquello que habían escrito

para verificar las relaciones que habían establecido. Si el investigador no advertía la relación entre lo señalado y cantaban o bien resultaba confuso, se realizaban diferentes preguntas para poner en relieve los atributos que los sujetos estaban estimando y el modo en que lo habían representado.

Todas las entrevistas fueron grabadas en video.

Resultados y discusión

Las transcripciones realizadas se analizaron vinculando aquello que cada sujeto escribía mientras escuchaba o cantaba la melodía, como así también, una vez terminada la transcripción, se observaba el modo en que los sujetos señalaban lo que habían escrito mientras cantaban el diseño melódico. Se analizó la relación entre la melodía y la escritura, como así también se consideraron las explicaciones y descripciones dadas por los sujetos durante la entrevista.

Es necesario aclarar que todos los sujetos que participaron en el estudio cantaron ajustadamente los diseños melódicos al momento de leer lo que habían representado, es decir que, las diferencias entre las transcripciones escritas y las transcripciones esperadas no podían atribuirse a interpretaciones diferentes al cantar o a dificultades de memoria. Mas bien, esas diferencias podrían vincularse con diferentes niveles de conceptualización en la lectura y escritura.

La figura 3 comprende la transcripción realizada por cada uno de los sujetos al representar las alturas de la primera melodía. Como podemos observar aquí, la mitad de los sujetos logró representar adecuadamente la cantidad de notas que comprendía el fragmento, es decir, la totalidad de 11 unidades. Y sólo dos de ellos, quienes realizaron las notaciones 1 y 7 lograron además representar adecuadamente las relaciones de altura.



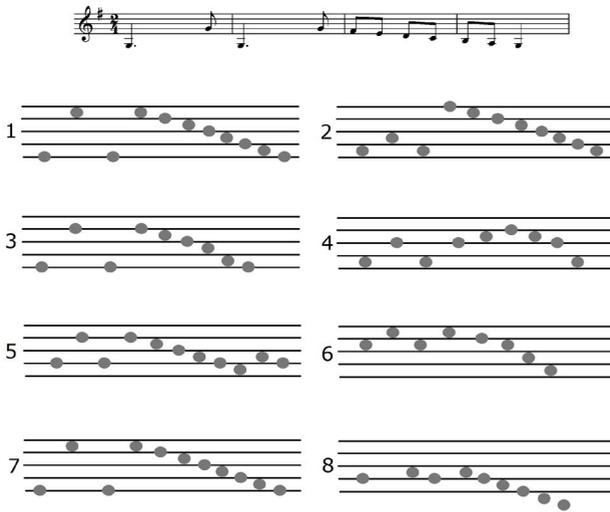


Figura 3. Transcripciones realizadas por cada uno de los sujetos entrevistados para el fragmento inicial del concierto en Sol Mayor de Vivaldi

En relación con las unidades, se observó que algunas alturas resultaron pilares fundamentales y su relación se mantuvo con mayor estabilidad a pesar de las variaciones internas. Esta estabilidad se observó tanto al cantar y escribir como también al cantar y leer. Es decir que tanto la lectura como la escritura mostró la tendencia a considerar las 3 notas iniciales y la nota final como más estables, mientras que los elementos internos del descenso resultaban los de mayor inestabilidad, tanto al ser señalados al cantar o escuchar la melodía, como al ser entonados.

La identificación de igualdad para las notas 1ra y 3ra se mantuvo en todas las representaciones. Asimismo, también fue estimada la nota final como igual a las alturas 1ra y 3ra, las cuales correspondían a la tónica y altura más grave. Esta relación se vio reflejada en los sujetos que realizaron las notaciones 1, 2, 3, 4, 5 y 7.

Asimismo, las notas 2da y 4ta que corresponden a la tónica alta (altura más aguda del diseño) también se igualaron en casi todos los casos, aun cuando la relación de salto no siempre se representó como octava, ya que el salto en la mayoría de las transcripciones fue representado como más pequeño. Sólo el sujeto que realizó la notación 2 modificó esta relación, quien al solicitarle que cantara y comparara esas alturas afirmó que la 4ta nota era más aguda que la 2da. Posiblemente el comportamiento diferente de esa misma altura en el diseño (primero abordándola por salto ascendente y descendente, y luego por salto ascendente seguido por un

descenso por la escala) condicionó la posibilidad para igualarlas. Asimismo, la necesidad de llegar a la altura del final (y representarla igual a la nota del comienzo) es posible que haya condicionado la posición de esa 4ta nota.

En relación con el contorno melódico, se observó que los sujetos que realizaron las notaciones 2, 3, 6 y 8 lo representaron adecuadamente aun cuando algunos de ellos no consiguieron resolver todas las relaciones de altura. Sólo la notación 2 registró las 11 notas, mientras que las demás tendieron a representar menos unidades.

Por último, se observa que los sujetos que realizaron las notaciones 4 y 5 tendieron a modificar las relaciones de altura afectando la representación del contorno melódico en el descenso final. Estos casos resultan interesantes ya que el contorno melódico ha sido considerado un atributo al cual se accede de modo inmediato (Dowling 1994; Dowling y Fujitani, 1971; Trehub, 2000). De acuerdo con las justificaciones que dieron los sujetos, se estimó que el cambio en la direccionalidad de la altura realizado por el sujeto 4 correspondía con una diferenciación de las condiciones de tensión-distensión, antes que con relaciones de altura. En este sentido el ascenso y descenso representados reflejaban un aumento y disminución de la tensión tonal. Así, la altura más aguda correspondía con la llegada a la dominante como punto de tensión (y entonces la nota más aguda) y luego un descenso hacia la tónica como punto más estable.

Por su parte, y de acuerdo con el modo en que señaló las unidades escritas el sujeto 5, el cambio en la direccionalidad representado tendía a reflejar más bien una acentuación de la cadencia final. Es decir, destacó en los dos últimos sonidos una relación particular, relación tensión-reposo, y en su caso esa representación quedó plasmada con un cambio de direccionalidad en la altura.

Si pasamos al segundo ejemplo musical, podemos observar algunos resultados similares. La figura 4 comprende cada una de las transcripciones realizada por los sujetos al representar las alturas del segundo fragmento melódico.

Como se advierte allí, ninguno de los sujetos entrevistados representó las alturas del fragmento tal como se esperaba. Sólo dos sujetos, que corresponden a las representaciones 2 y 4, registraron la cantidad de notas que comprendía el fragmento, es decir, representaron 8 unidades, aunque ninguno de ellos logró transcribir las relaciones de altura adecuadamente. En relación con el contorno, podemos observar que algunas transcripciones presentan relaciones más ajustadas, tal es el caso de los sujetos 1 y 2, y un comportamiento similar se observa en los sujetos 5 y 6 aunque la cantidad de notas representadas resulta menos. Todos ellos representaron de un modo más o menos preciso, un diseño ascendente con notas repetidas.

Por otra parte, las demás transcripciones mostraron resoluciones más alejadas al

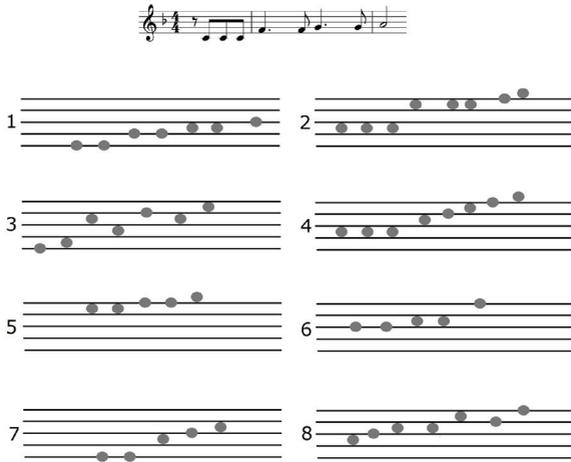


Figura 4. Transcripciones realizadas por cada uno de los sujetos entrevistados para el fragmento inicial de Marienwurmchen de Johannes Brahms.

contorno esperado, ya sea porque representaron una direccionalidad ascendente (sujetos 4 y 7) o bien un movimiento quebrado, es decir una sucesión de ascensos y descensos encadenados (sujetos 3 y 8).

En las transcripciones 3 y 8 resulta notable la transformación que a simple vista presenta el contorno melódico respecto al diseño escuchado. En tal sentido, cuando solicitamos a los sujetos que describieran ese diseño, ambos lo hicieron de un modo similar: “hace un juego de ida y vuelta” (sujeto 3) “va y viene” (sujeto 7), mientras señalaban los sonidos 5 y 6 / 7 y 8 de la melodía y hacían movimientos con la mano alternando dos direcciones diferentes. A partir de sus explicaciones advertimos que la atención estaba en el agrupamiento, y entonces la repetición de la nota fa, tanto como la repetición de la nota sol, quedaban solapadas por el cambio en el agrupamiento. Ya que, mientras que la primera nota fa forma parte del final de un grupo, la segunda nota fa corresponde al comienzo del grupo siguiente, y lo mismo ocurre con el sol. Este cambio afectaría el establecimiento de relaciones de diferenciación o igualdad entre alturas. Algo similar ocurrió en la transcripción del sujeto 4 que resolvió esa diferenciación como una sucesión ascendente de alturas. El sujeto 4 cantó la melodía adecuadamente mientras señalaba el ascenso, por lo tanto su desempeño nos permitió advertir que es posible que los sujetos pasen por una etapa de cierta inestabilidad en la conceptualización de la altura y entonces, otros atributos incidan en su posibilidad para igualar o diferenciarlas.

Por otro lado, resoluciones con otras características advertimos en las transcripciones realizadas por los sujetos 5 y 6, quienes al cantar señalando lo

escrito no consideraban las 3 notas repetidas del inicio. Cuando se los solicitaba que cantaran señalando, ambos sujetos comenzaban cantando a partir del 4to sonido. Esta omisión nos llevó a preguntarnos ¿qué es lo que tiene entidad para ser escrito y qué no? Quienes conocemos la notación podemos igualar las unidades para contarlas, pero algo muy diferente ocurre en el inicio de la adquisición de la notación, donde todavía el sujeto está construyendo su concepto de unidad.

Conclusiones

A partir de los datos analizados, podemos concluir que para transcribir alturas en el pentagrama no alcanza con poder cantar adecuadamente, y tampoco se trata de tener “buen oído”. No alcanza con conocer el pentagrama como espacio de representación y el principio de representación de la altura (agudo-arriba y grave-abajo). Por el contrario, para transcribir alturas en el pentagrama es necesario construir el principio de conservación de la altura. Es decir, construir el principio por el cual es posible igualar sonidos en la altura aun cuando tengan otras características que los hagan diferentes (ya sea por la posición en el agrupamiento, la acentuación, la tensión tonal o métrica, entre otras)

Asimismo, la dimensión de la nota como unidad de escritura también entra en conflicto al representar la altura. Como observamos en las transcripciones realizadas, especialmente para el segundo ejemplo, algunas alturas no son estimadas posiblemente porque no tienen suficiente entidad para ser objetos observables, en nuestro caso “audibles”.

También observamos que el contorno no es necesariamente el rasgo más inmediato para la representación, cuando el principio de representación es inestable, esa inestabilidad afecta también la representación del contorno. De este modo un contorno descendente por la escala puede representarse como un ascenso y descenso si el sujeto estima que se trata de un aumento y disminución de la tensión, por ejemplo.

En las transcripciones también observamos que los sujetos establecen hipótesis considerando algunas notas como guía o puntos de referencia alrededor de las cuales se organiza el diseño en general. Por lo tanto, en la transcripción del diseño algunas notas parecen lograr cierta estabilidad antes que otras, se trata sobre todo de las notas de comienzo y final.

Por lo tanto, la representación de la altura en el pentagrama involucra un proceso de conceptualización, implica un proceso dialéctico donde las unidades de análisis de la música y las unidades de la escritura se redefinen mutuamente durante el proceso de adquisición. En este proceso, las unidades representadas proporcionan un nivel inicial de conceptualización, el cual revierte sobre la audición enriqueciéndola, lo

cual a su vez permite nuevos niveles de conceptualización.

Referencias bibliográficas

- Burcet, M.I. (2010). La naturaleza de la experiencia musical y la habilidad para identificar el número de notas en una melodía. En L. I. Filottrani y A. P. Mansilla (Eds), *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical* (pp. 306-313). Buenos Aires, Argentina: SACCoM.
- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical* (Tesis de Maestría, Facultad de Bellas Artes, UNLP, Argentina). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>
- Davidson, L. y Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on cognition. En J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 195-230). Oxford: Clarendon Press.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1989). Education and development in music from a cognitive perspective. En D. J. Hargreaves (Ed.), *Children and the art* (pp. 59-86). Milton Keynes: Open University Press.
- Dowling, W. (1994). Melodic contour in hearing and remembering melodies. En: R. Aiello y J. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions* (pp. 173-190). New York: Oxford University Press.
- Dowling, W. J. y Fujitani, D. S. (1971). Contour, interval, and pitch recognition in memory for melodies. *Journal of the Acoustical Society of America*, 49, 24-31.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 128-154). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 25-37.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp), *Relaciones de (in)dependencia entre*
- 

oralidad y escritura. (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México, Siglo XXI.

Herrera, R. (2014). *La representación de la altura musical en la notación: procesos cognitivos implicados* (Tesis de Maestría, Facultad de Bellas Artes, UNLP, Argentina). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37932>

Trehub, S. E. (2000). Human processing dispositions and musical universals. En: N. L. Wallin, B. Merker y S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (pp. 427-448). London: MIT Press Cambridge MA.



El padre Fray Juan de Jesús Anaya Prada y su aporte al género del villancico navideño colombiano

Johanna Calderón Ochoa y Adolfo Enrique Hernández Torres

jcalderon31@unab.edu.co

Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)

Introducción

La reconstrucción de las historias de vida y los perfiles de los músicos de la región nororiental de Colombia ha sido prioridad desde hace 10 años para el Programa de Música de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y su Centro de Documentación e Investigación Musical “Alejandro Villalobos Arenas” (CEDIM UNAB). La aplicación de esta metodología de la investigación cualitativa al estudio del acervo musical regional ha permitido identificar y resaltar la actividad de artistas cuyas experiencias van del completo empirismo hasta la profesionalización en la disciplina musical.

El presente artículo evidencia tanto el proceso metodológico como los resultados de la investigación realizada por los autores y que se centró en la obra del Padre Fray Juan de Jesús Anaya Prada O.F.M (1922-2005)¹. Originario del municipio de San Andrés (Departamento de Santander, Colombia), Fray Anaya perteneció a la comunidad franciscana colombiana. Se destacó no solo por su brillante trayectoria intelectual sino también por su producción poética y la composición de villancicos navideños.

A nivel metodológico el proceso de indagación se caracterizó por la escasez de información actualizada acerca del villancico navideño contemporáneo en

Calderón Ochoa, J. y Hernández Torres, A. H. (2018). El padre Fray Juan de Jesús Anaya Prada y su aporte al género del villancico navideño colombiano. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 116-133). Buenos Aires: SACCoM.

Colombia así como de fuentes primarias que documentaran la formación musical de Fray Anaya. Sin embargo, esta situación presentó la oportunidad de desarrollar estrategias complementarias que permitieron dar relevancia a la obra del autor en el contexto musical de la región y hacer un aporte al estudio de un género representativo de la cultura popular nacional.

En primera medida, se buscaron las fuentes documentales disponibles en partitura u otros medios. Se determinó la existencia de veintidós (22) villancicos navideños cuyos textos provienen tanto de Fray Anaya como de otros autores de la comunidad franciscana. Sin embargo, la musicalización de los mismos es por completo de autoría de Fray Anaya².

Con la finalidad de reconstruir el perfil musical del autor se tomaron las contadas referencias biográficas que aludían a su trayectoria académica y se adicionaron los resultados de un rastreo bibliográfico extenso centrado en sus actividades musicales. Esta búsqueda, además de arrojar un listado de obra más preciso, permitió encontrar tres escritos que reflejan su opinión sobre la música religiosa, la música popular y el villancico navideño.

Posteriormente y con el fin de contextualizar la obra del autor se llevó a cabo una aproximación al género del villancico explorándose de manera general su devenir desde finales del siglo XV en la península ibérica hasta llegar a nuestros días. Así mismo, se tuvieron en cuenta los estudios que sobre el género desarrollaron las musicólogas María Ester Grebe e Isabel Aretz. En estos se analizan, entre otros aspectos, las características comunes a los villancicos navideños en Latinoamérica y el planteamiento de posibles categorizaciones.

A partir de lo anterior el estudio se profundizó al realizar un análisis musical completo de los veintidós villancicos de Fray Anaya. Se evidenció que las obras demuestran con suficiencia las capacidades del autor en el manejo de herramientas compositivas propias de la música académica.

En la etapa final el proceso de investigación se enfocó en la realización de un análisis semiológico general de los textos de los veintidós villancicos navideños encontrados. Este proceso que incluyó la identificación y análisis de las figuras literarias más representativas fue orientado por la Dra. Claudia Mantilla, docente de Literatura de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Dicho proceso mostró una estrecha relación en la cual la música apoya la intención poética.

Las conclusiones de la investigación realizada mostraron que la importancia de la obra de Fray Anaya no solo radica en la experticia con la cual manejó aspectos musicales y poéticos respondiendo a parámetros de una tradición largamente establecida. El autor encontró en la forma musical del villancico navideño un vehículo para la comunicación de los conceptos fundamentales de



la franciscanidad y la expresión de realidades y situaciones propias del acontecer colombiano haciendo un aporte importante a la renovación y actualización de este género a nivel regional y nacional. De esta manera Fray Anaya dio relevancia al aspecto que desde su nacimiento ha caracterizado al villancico: su adaptabilidad.

Breve semblanza de Fray Anaya: el religioso, el intelectual, el músico y poeta



Figura 1. Fray Anaya (al centro) junto al Papa Juan Pablo II, s.f., s.l.

El Padre Fray Juan de Jesús Anaya Prada nació en San Andrés, Departamento de Santander (Colombia), el 23 de junio de 1922. Inició sus estudios musicales a los cinco años de edad bajo la guía de su padre el pedagogo y músico Jovino Anaya³. En 1939 ingresó a la Orden Franciscana en la Provincia de la Santa Fe de Colombia en Cali y en 1948 recibió la ordenación sacerdotal.

Fray Anaya se destacó por una excelsa carrera en las áreas del derecho canónico y la pedagogía. Fue licenciado en filosofía y teología por la Universidad San Buenaventura, doctor en derecho canónico por el Pontificio Ateneo Antoniano de Roma y doctor en derecho y ciencias políticas por la Universidad Católica de Colombia. Dentro de la comunidad franciscana desempeñó entre otros cargos los de Vicario de la Provincia de la Santa Fe de Colombia, Definidor Provincial y Secretario Provincial. En la Universidad de San Buenaventura prestó servicios como rector, secretario general, decano de la Facultad de Teología y profesor de derecho canónico. Así mismo, se desempeñó como profesor en renombradas instituciones educativas colombianas tales como los colegios Virrey Solís y Alvernia y las universidades San Buenaventura, Santo Tomás, INCCA, Católica

de Colombia, Sergio Arboleda, entre otras.

Escribió numerosos artículos relacionados con temas teológicos y se distinguió como latinista, esperantista, músico, compositor y poeta⁴. Entre sus obras musicales se encuentran himnos conmemorativos y un número considerable de villancicos navideños que hoy hacen parte de la tradición musical tanto de su comunidad religiosa como de la familia católica colombiana. Falleció en la ciudad de Bogotá (Colombia), el 16 de noviembre de 2005 a los 83 años de edad.

A continuación se relacionan las obras del autor. Es importante anotar que hasta el momento no se conoce la fecha o contexto de composición de la mayoría de ellas.

Listado de obra

Obras de contenido religioso. Regi saeculorum, Tu es sacerdos, Tenebrae factae sum⁵.

Himnos conmemorativos. Viva el Papa, Quinto Centenario de la Evangelización de América, Himno de la Comunidad Dominicana, Himno de Colsubsidio, Himno de los colegios: Virrey Solís (Bucaramanga), Alvernia, Pío XII de Cali, Benalcazar de Cali, Santa Clara de Medellín, Stella Maris de Bogotá, San Luis Beltrán de Santa Marta, Fray Rafael de la Serna de Medellín, Universidad Católica de Colombia, Universidad Sergio Arboleda y la Escuela de Ingenierías de la Universidad Sergio Arboleda⁶.

Villancicos navideños. Ante el pesebre, Arrullo pastoril, Campanadas del Amor, Canción de cuna al Niño Jesús, Canta la tierra toda, Chiquitito, Colombia canta al Niño, Del cielo vino el amor, Diálogo de los pastores, El arrullo de la paz, El carpintero José, El Niño Jesús mendigo, El villancico a Omaira⁷, La alegría de Belén, La gracia de Dios, La Jota del Niño Dios, La Nochebuena de San Francisco, Llorando, Nació el amor, Navidad, Niño de mi vida, Nochebuena.

Escritos de Fray Anaya: Visión de la música de su tiempo

El desarrollo de la investigación sobre este eminente sacerdote franciscano permitió encontrar tres artículos de su autoría que se relacionan con temáticas musicales. Los dos primeros fueron publicados en la Revista El Ensayo, Órgano oficial de la Academia del Escoto en los años 1941 (número 275) y 1943 (número 288). El tercero se publicó en diciembre de 1965 en el diario Occidente de Cali.



En *Elogio del canto litúrgico* (1941) Fray Anaya expone sus reflexiones acerca del Motu Proprio Tra Le Sollecitudini expedido por S.S Pío X el 22 de noviembre de 1903⁸. El autor dedica su discurso a la música sacra representada en la excelencia del canto gregoriano. La opinión expresada por Fray Anaya acerca de los ideales estéticos que deberían caracterizar la música al interior de la práctica religiosa sigue los preceptos del Motu Proprio en cuanto a la conservación del canto litúrgico y la protección a la pureza del mismo⁹.

En términos generales, este artículo se fundamenta en la explicación de tres aspectos relacionados con el canto litúrgico, su origen, historia y los fines que lo hacen sacro por excelencia. En cuanto al origen, Fray Anaya se sirve de pasajes de La Biblia para ilustrar el contexto sagrado y ritual en el que esta práctica se originó. Posteriormente, el autor cita aspectos históricos además de obras y compositores quienes desde sus épocas correspondientes hicieron un aporte importante a la consolidación del canto litúrgico. Finalmente, Fray Anaya hace una exaltación de los fines del canto litúrgico como elemento sacro que une y establece comunicación con lo divino.

El segundo artículo de reflexión se titula *Algunas palabras sobre la Música Popular* (1943). En este escrito el autor hace referencia a varios temas. El primero de ellos, la naturaleza y orígenes de la música concluyendo que el hecho de que la misma haya servido como medio de expresión y comunicación al hombre desde tiempos inmemorables la hace dividirse en dos ramas: la música popular y la música profana. Esta última es la que no versa sobre temas religiosos, como por ejemplo, sonatas, óperas o sinfonías. Así mismo, la música popular puede ser profana o religiosa y es cultivada por autores que conjugan la inspiración y el estudio (p.196).

Según Fray Anaya, el aporte musical de la raza africana se evidencia en la influencia que tienen sus ritmos sobre la música popular. Se encuentra interesante que el autor cita el escrito *La música de mi raza* de William Grant Still (1895-1978) documento que hace parte de la colección de manuscritos de la Biblioteca de la Universidad de Arkansas y que de acuerdo con el artículo fue publicado en la revista *Música* en agosto de 1941^{10,11}.

Posterior a la explicación y ejemplificación de algunos géneros que demostrarían el influjo de la raza hispana en Latinoamérica, Fray Anaya aborda aquellos que para él son característicos del repertorio popular colombiano: bambuco, guabina, pasillo y torbellino¹². En la redacción de este escrito es notorio el manejo de terminología especializada del arte musical. Adicionalmente, las fuentes de las cuales se vale el autor para sustentar su discurso siguen siendo útiles en la actualidad aún más cuando se habla de las particularidades históricas o posibles orígenes de los géneros andinos colombianos.

Sentido franciscano del villancico fue publicado como suplemento de la edición

del 24 de diciembre de 1965 del diario Occidente de Cali. Como breve preludeo al análisis de su contenido es importante destacar que el villancico navideño posee una gran importancia para la comunidad franciscana. Este género musical que reúne poesía y música, junto con la representación del pesebre y la novena de aguinaldos conforman un grupo de manifestaciones cuya característica común es la de preparar para “el recibimiento espiritual de Cristo en la época navideña” (Arias, 2013). Así mismo, tanto la novena franciscana como los villancicos navideños hacen énfasis en el aspecto ascético religioso, promoviendo así la práctica de la humildad, pobreza, caridad, amor al prójimo y desprendimiento de la vida mundana. Es a través de la vivencia de la fragilidad de la infancia representada en la precariedad de las condiciones del nacimiento del Niño Jesús que se produce un efecto expiatorio a nivel espiritual.

Ahora bien, el escrito de Fray Anaya hace referencia al desarrollo del villancico navideño a partir de la enumeración de los representantes que él considera más notables dentro de la tradición franciscana. Menciona al fraile Jacopone de Todi (1236-1306) a quien atribuye la creación del *Stabat Mater Dolorosa* y del *Stabat Mater Speciosa* composiciones que datan del siglo XIII. También cita el fragmento de un texto de Fray Iñigo de Mendoza (1425-1507) exponente de villancicos y romances prerrenacentistas españoles y en el cual se evidencia la ambigüedad en el uso del lenguaje sacro y el secular¹³. De igual manera menciona a los poetas franciscanos San Pascual Baylón (1540-1542) y Fray Arcángel de Alarcón (s. XVI-XVII), entre otros, quienes compusieron obras que ponen de manifiesto el culto a la tradición de la representación del nacimiento. Fray Anaya también afirma que a algunos poetas se les conoce como anónimos o “populares”, aspecto interesante pues establece una diferencia entre el villancico navideño generado al interior de las comunidades religiosas con características definidas y de alta calidad poética versus un villancico navideño de carácter más popular.

Los villancicos de Fray Anaya. Contextualización, clasificación y análisis

El villancico como forma musical y poética: aspectos generales sobre su origen y desarrollo.

En términos musicológicos se habla del *villancico* como una forma musical y poética cuyos orígenes datan del tardío siglo XV en la península ibérica, que llegó a su máximo apogeo en el siglo XVII y que después decayó en calidad y complejidad hacia el siglo XIX¹⁴.

Sin embargo, también se encuentra el denominado *villancico navideño*, actualmente conocido bajo múltiples denominaciones dependiendo del país de habla hispana a que se haga alusión y que se refiere al repertorio de canciones cuya

temática se relaciona con los eventos centrales del nacimiento de Jesús.

De acuerdo con Pope & Laird (1994) en su forma más antigua el villancico se caracterizó principalmente por ser vernáculo y por presentar coplas y estribillo creando así una estructura ternaria (ABA). Los ejemplos más antiguos de este género pueden hallarse en el Chansonnier Espagnol d'Herberay des Essarts (c. 1463), el Cancionero de Estúñiga (ed. 1977), el Cancionero de la Biblioteca Colombina (ed. 1971) y el Cancionero Musical de Palacio (c.1490 – c.1520). Otro ejemplo notable de la época lo constituye la colección de Cancionero Musical de Elvas que contiene villancicos de compositores tan importantes en la época como Juan del Encina, Juan de Anchieta y Francisco Millán.

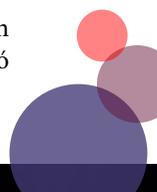
El carácter del villancico del siglo XVI era alegre y vivo, predominantemente homofónico, de melodía silábica y rango melódico reducido. Sin embargo, en el siglo XVI una nueva generación de compositores aplicó técnicas contrapuntísticas al villancico. La versión homofónica del género no fue apartada del todo pero también se lograron piezas intrincadas y sofisticadas. Ejemplo de este aspecto lo constituyen las composiciones de Francisco Guerrero quien mediante el uso de cromatismos y el juego entre texturas homofónica y polifónica crea villancicos navideños y de epifanía con un alto nivel de complejidad e inventiva (Pope & Laird, 1994).

En el tardío siglo XVI el término villancico se asoció cada vez más con la devoción popular inspirada en el movimiento contrarreformista. En algunas ocasiones se tomaban piezas seculares a las cuales se les adapta un texto devocional. Los villancicos navideños fueron especialmente cultivados en esta época compartiendo importancia con aquellos producidos para el Corpus Christi y en honor a la Virgen María o a los santos.

En los siglos XVII y XVIII los compositores españoles y portugueses compusieron villancicos profusamente. Muestra de ello lo evidencia el Catálogo de Villancicos y Oratorios de la Biblioteca Nacional de Madrid (1990) cuyos números hablan de 1361 libros de villancicos publicados en España entre 1701 y 1844 (Laird, 1994).

Hacia el siglo XIX el villancico comenzó a decaer en popularidad y solo permaneció como una forma musical y poética utilizada en la Iglesia en momentos específicos del calendario litúrgico. El declive del género no solo se dio por el veto de la institución a la música vernácula en el siglo XIX sino también por la carencia de recursos económicos y la consecuente falta de oportunidades para compositores e intérpretes. Esta situación se reflejó de la misma manera en las iglesias de Latinoamérica (Sánchez, p. 923).

Es claro que en el tránsito del villancico como género y la estructura musical con la cual se identifica actualmente se han perdido las complejidades a las que llegó



en su máximo apogeo en el siglo XVII y se dio paso a una simplificación que a la vez fue muy útil para la adaptación y preservación del mismo en los medios más populares.

A nivel latinoamericano el estudio del villancico navideño actual es un tema complejo dada la facilidad con la que se adaptó el género hispánico cuando llegó al Nuevo Mundo y las múltiples prácticas asociadas a la interpretación del mismo. Grebe (1969) distingue entre el género del villancico europeo y el villancico folclórico latinoamericano y afirma que la dificultad en el análisis del tema radica en la disparidad de los enfoques de los estudiosos del tema y la heterogeneidad con la cual se han elaborado las diversas transcripciones de las cuales se dispone.

Destaca también la autora que las temáticas predominantes en el repertorio del villancico en Latinoamérica giran alrededor de lo divino dirigido al Niño Dios o a la Virgen María. Comparten esta idea los autores Goyena & Restelli (2001, p. 924) quienes afirman que “A partir de la temática del Nacimiento, los motivos que predominan son: la contemplación del Niño entre la pajas, la noticia de la buena nueva entre los pastores, animales y reyes magos y su deseo de adorarlo [...]”. En este grupo se incluye también la temática de la cruz o de la futura muerte de Jesús (p. 924)^{15,16}.

Clasificación general de los villancicos de Fray Anaya



Figura 2. Primera página del manuscrito del villancico *La Jota del Niño Dios*. Colección privada.

En su texto *Síntesis de la etnomúsica en América Latina* (1980) Isabel Aretz establece cuatro criterios de clasificación para los villancicos navideños presentes en América Latina considerando que es una tradición heredada de las músicas traídas desde la península ibérica al Nuevo Mundo en el siglo XVI¹⁷.

A partir de dichos criterios, en esta investigación se aplicaron tres parámetros generales de clasificación a los villancicos de Fray Anaya. Fueron tenidos en cuenta elementos característicos tales como el diseño de la línea melódica, los aspectos rítmicos, la inclusión de patrones rítmicos y melódicos locales y foráneos y la estructura misma del villancico.

Tablas de clasificación de los villancicos de Fray Anaya

1. El villancico que se produce a partir de la canción tradicional de corte europeo, caracterizado principalmente por presentar una estructura equilibrada, que rememora la tradición melódica europea y que contrasta con aquellos villancicos que rítmica y melódicamente están asociados con música latinoamericana o colombiana.

<i>Título</i>	<i>Autor/compositor</i>	<i>Aire</i>
Ante el pesebre	Padre L. Cardona y Fr. Anaya	2/4, marcha
Campanadas del amor	Fr. Anaya	2/4, marcha
Canción de cuna al Niño Jesús	Fr. Anaya	danza
Chiquitito	Fr. Anaya	vals
Del cielo vino el amor	Fr. Anaya	vals
El arrullo de la paz	Fr. Anaya	6/8, lento
El carpintero José	Fr. Anaya	vals
La gracia de Dios	Fr. Anaya	vals
Nació el amor	Fr. Anaya	4/4, canción
Niño de mi vida	Fr. Anaya	2/4, marcha

Tabla 1. Clasificación de villancicos de Fray Anaya como canción tradicional de corte.

2. El villancico que se produce a partir de la inclusión de géneros foráneos dentro de la estructura tradicional.

<i>Título</i>	<i>Autor/compositor</i>	<i>Aire</i>
El niño Jesús Mendigo	Fr. Anaya	3/8, tradicional español
La jota del niño Dios	Fr. Juan Anaya	3/8, tradicional español
Llorando	Fr. C. Sinisterra y Fr. Anaya	6/8, moderato
Navidad	Fr. Anaya	3/8, tradicional español
La alegría de Belén	Dr. R. Montoya y Fr. Anaya	3/8, tradicional español

Tabla 2. Clasificación de villancicos de Fray Anaya que incluyen géneros foráneos.

3. El villancico que se produce a partir de la inclusión de aspectos rítmicos provenientes de géneros tradicionales de la música colombiana.

<i>Título</i>	<i>Autor/compositor</i>	<i>Aire</i>
Arroyo pastoril	Fr. Anaya	danza
Canta la tierra toda	Fr. Anaya	guabina
Colombia canta al niño	Fr. Anaya	cumbia
Diálogo de los pastores	Alfonso Osorio Díaz y Fr. Anaya	pasillo
El villancico de Omaira	Fr. Anaya	bambuco
La Nochebuena de San Francisco	Fr. Anaya	danzón-bambuco
Nochebuena	Fr. Anaya	bambuco

Tabla 3. Clasificación de villancicos de Fray Anaya que incluyen géneros tradicionales colombianos.

Análisis musical de los veintidos villancicos navideños de Fray Anaya

Una vez establecida la clasificación el análisis musical conllevó a determinar la relación entre el texto y la música encontrándose rasgos simbólicos entre los dos como: melodías ascendentes, notas largas, cambios de modo y su correspondencia con el mensaje del texto. Igualmente, a partir de las piezas que contaban con partitura editada para voz y piano, se analizaron las características de su escritura vocal e instrumental, como también lo referente al lenguaje armónico y de textura.

Conclusiones del análisis

La escritura pianística da clara muestra del manejo técnico de un músico preparado en escuela y conocedor de los rudimentos de la armonía clásica. Aunque en buena medida los acordes usados son de tónica, subdominante y dominante, es también evidente la prolija conducción de las voces, el uso de las inversiones de los acordes, movimientos intencionales de las voces (directo, contrario y oblicuo), uso de dominantes secundarias, resolución de los acordes con séptima de dominante, modulaciones a tonalidades vecinas y un buen gusto en la distribución de los materiales musicales. Se advierte igualmente la presencia de expresiones dinámicas lo que señala la clara intención interpretativa del compositor.

La forma musical de los villancicos se ciñe a las formas por secciones, desde la forma binaria hasta la forma libre por secciones. Hay periodos (secciones) de 8, 12, 16, 24, 28 y 32 compases. Es habitual la repetición de la última frase de los periodos creando una extensión, en ocasiones de forma textual y en otras con variación. Son habituales las frases instrumentales a manera de comentario que se intercalan con las melodías vocales. Algunos villancicos presentan similitud entre el material musical de la introducción y las partes del coro.

Presenta una escritura idiomática tanto para el piano como para las voces en un nivel de dificultad intermedio. Es evidente su conocimiento sobre la diferencia entre la escritura vocal e instrumental, ya que utiliza ritmos y registros adecuados para cada uno de ellos. La mayoría de las canciones están en tonalidad apropiada para soprano; sin embargo, en algunas grabaciones recopiladas las tonalidades fueron transpuestas a tonalidades más bajas ajustándose al rango de contralto y quizás buscando un color más cálido en la interpretación.

Es llamativa la manera como ajusta el texto a la música, aspecto evidente en las composición de las estrofas. En éstas, el texto respeta de manera absoluta la melodía original sin proponer modificaciones, adornos o melismas adicionales a pesar del cambio de la letra.

El cambio de modo, mayor a menor y viceversa, es utilizado en frecuentemente

para enfatizar el trasfondo del texto poético. En general, el modo mayor habla sobre aspectos abiertos (el cielo, las estrellas) mientras que el menor se dirige al Niño Jesús de manera sobrecogedora, más íntima y de expresa ternura (ej. *El carpintero José*). Existen también otros casos, como el del villancico *El arrullo de la paz*, donde el modo mayor hace relación con el aspecto religioso y el modo menor es utilizado para enfatizar el llamado para poner fin a las prácticas violentas de los grupos guerrilleros colombianos.

Es característico el uso de onomatopeyas, ejemplo de ello son los villancicos *Campanadas de amor* y *Nochebuena* en donde la expresión “din, don” imita el sonido de las campanas. También es importante señalar el uso del gesto en el piano que imita el repique de campanas por medio de toques rápidos de intervalos de octava como en los villancicos *Ante el pesebre*, *La alegría de Belén*, *Llorando* y *Niño de mi vida*.

El canto de arrullo también es un elemento presente en la producción de Fray Anaya. Los villancicos *Arrullo pastoril*, *El arrullo de la paz*, y *Llorando* y *Canción de cuna al Niño Dios*, a pesar de no contener el término explícitamente, son ejemplos de la postura paternal y la expresión afectuosa de Fray Anaya como compositor.

Aspectos literarios en los textos de los veintidos villancicos de Fray Anaya

A partir del análisis musical se observó que la riqueza y calidad de los textos poéticos a disposición era evidente. Por lo tanto, nació la idea de llevar a cabo un análisis semiológico general que permitiera el acercamiento a la comprensión de dichos textos y su relación con la música. De esta manera, el estudio se concentró en la observación y explicación de figuras literarias.

Las figuras o recursos literarios se definen como herramientas de las cuales se vale un autor para incrementar la expresividad de su mensaje e imprimirlo en la memoria del lector o receptor del mismo (Romera, s.f.). En el caso de los villancicos de Fray Anaya se encontraron como figuras predominantes: onomatopeyas, figuras de sinestesia, hipérboles, anáforas, inclusión de metatexto, antítesis, utilización de verbos imperativos o mandatorios, anacronismo, metáforas, reiteraciones, dualidades, hipérboles, personificaciones, hipónimos, alegorías y oxímoron¹⁸. El análisis se sistematizó en forma de tabla descriptiva como la que se muestra a continuación:



<p>El arrullo de la paz (1)</p> <p>Cante Colombia al Dios Niño que viene el mundo a salvar, con humildad y cariño vamos perdón a implorar.</p> <p>Callen las balas y el odio, que lo van a despertar, y al Niño Dios cantaremos el arrullo de la paz, y al Niño Dios cantaremos el arrullo de la paz. ¡Ah! (4 veces)</p>	<p>(1) La temática general de este villancico evidencia la actualización del género por parte del autor al relacionarlo con el conflicto armado colombiano. Así mismo, se presenta la figura del anacronismo pues pone a Colombia en el contexto más antiguo del Nacimiento de Jesús.</p>
<p>¡Detente ya, guerrillero (2) detente ya, por favor!</p> <p>El Niño Dios de los cielos te está pidiendo tu amor. Hermana, la guerrillera,</p>	<p>(2) Enunciación directa de un grupo armado en Colombia.</p>
<p>que un hijo puedes tener (3): ¡Que no dispaes, te pide el Niño Dios de Belén! ¡Que no dispaes, te pide</p>	<p>(3) Apela a una historia de vida constituyendo una metáfora.</p>
<p>el Niño Dios de Belén! (4)</p> <p>Cante... Ah! (4 veces)</p>	<p>(4) Párrafo de verbos imperativos.</p>
<p>Que callen ya los fusiles (5) y se silencie el cañón, y en vez de crueles granadas haya granadas de amor; que las espadas se truequen, como el Profeta anunció, en mil arados se besen la tierra, que es del Señor, que en mil arados se besen</p>	<p>(5) Utilización del imperativo.</p>



<p>la tierra, que es del Señor (6).</p> <p>Cante... ¡Ah! (4 veces)</p> <p>El Niño Dios hoy te pide regalo de Navidad: que todos, grandes y niños gocemos de libertad.</p> <p>¡Que cesen ya los secuestros, y en bella fraternidad cantemos todos unidos en paz y felicidad! cantemos todos unidos en paz y felicidad!</p> <p>Cante... ¡Ah! (4 veces)</p>	<p>(6) En este párrafo se evidencian claramente las metáforas y personificaciones.</p>
---	--

Tabla 4. Tabla de análisis semiológico.

Conclusiones del análisis

La temática reinante en los textos se relaciona con la dimensión pasional, es decir, la fusión del relato con el amor divino. Este aspecto se hereda de la tradición de la literatura medieval y renacentista. El paisaje reflejado en los textos de los villancicos evoca lo rural, lo bucólico y están relacionados con una geografía en donde se presentan estaciones. Los eventos del Nacimiento se dan en un clima frío, invernal lo que genera una respuesta en el lector de urgencia frente a la fragilidad del Niño.

La actualización que hace Fray Anaya del villancico se evidencia en las composiciones que hablan de la situación de Colombia o de personajes asociados con la historia del país. Este elemento diferenciador se evidencia en composiciones como *El arrullo de la paz*, todo un canto a la reconciliación en Colombia y *El Villancico a Omaira*, ejemplo de la personificación del sacrificio en la figura infantil de Omaira Sánchez víctima de la avalancha posterior a la erupción del Volcán del Ruiz (Tolima, Colombia).

Conclusiones finales de la investigación

1. Los villancicos de Fray Anaya no solo exponen temas de la tradición religiosa. A través de esta estructura musical y poética el autor se conecta con la realidad histórica colombiana, rinde homenaje y hace un reclamo social. Lo anterior, junto con la inclusión de aires representativos de la zona andina colombiana en sus composiciones musicales, constituyen los aportes más importantes de Fray Anaya a la identificación y actualización de este género en Colombia.

2. A pesar de que no se disponga aún de información biográfica precisa sobre el proceso de instrucción musical de Fray Anaya, el análisis de sus composiciones demuestra el manejo consciente de recursos musicales derivados de la tradición de la música académica y su integración eficiente al género del villancico navideño colombiano. Así mismo, los artículos del autor evidencian el seguimiento a los ideales estéticos, normas y tradiciones propias de la música en la Iglesia según los franciscanos.

3. El carácter popular, las temáticas afines a la niñez y su amplia difusión en el mundo católico son aspectos que han permitido que el villancico perdure como una manifestación musical viva. El villancico navideño por sí mismo implica la supervivencia de una larga tradición enfocada en la exaltación de la infancia.

4. El villancico navideño hereda la relación simbiótica entre texto y música del arte medieval y renacentista. Dicha relación se evidencia en el uso de figuras semánticas y variados recursos musicales cuya interacción refuerza el mensaje devocional, facilitan el ejercicio expiatorio y se consolidan como códigos comunes entre aquellos inmersos en la práctica religiosa.

Referencias bibliográficas

- Anaya Prada, J. de J. O.F.M. (1941, noviembre - diciembre). Algo sobre la excelencia del canto litúrgico. *El Ensayo. No. 275*. pp. 124-125.
- Anaya Prada, J. de J. O.F.M. (1943, noviembre - diciembre). Algunas palabras sobre la música popular. *El Ensayo. No. 288*. pp. 195-200.
- Anaya Prada, J. de J. O.F.M. (1965, diciembre 24). El sentido franciscano del villancico. *Occidente, Diario matinal*. pp. 12-15.
- Anónimo. (2015). *Fray Juan de Jesús Anaya Prada, O.F.M. (1922-2005)*. Colección privada. pp. 1-4.
- Aretz, I. (1980). *Síntesis de la etnomúsica en América Latina*. Caracas: Monte Ávila, Editores, C.A. pp. 192-197.

- Cacua Prada, A. (1987, noviembre - enero). Villancicos colombianos. *Correo de los Andes, Almanaque de letras y arte*. pp. 113-115.
- Grebe, M. (1969). Introducción al estudio del villancico en Latinoamérica. *Revista Musical Chilena*, 23 (107). Recuperado desde <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10807/11060>
- López-Calo, J. (2001). Órdenes religiosas. En Casares Rodizio, E. Dir. *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. (p.139), Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Mantilla, Luis Carlos O.F.M. (1975). *Rectores. Bocetos biográficos (1708-1975)*. Universidad de San Buenaventura. pp. 235-238.
- Pope, I. & Laird, P. R. (1994). Villancico. En Stanley S. E. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Recuperado desde <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/29375>
- Villanueva, C., Goyena, H., Restelli, G., Sánchez, W. (2001). Villancico. En Casares Rodizio, E. Dir. *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. (pp. 920-925), Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.

Partituras

- Anaya Prada, J. de J. O.F.M. (s.f). *Ante el pesebre, Chiquitito, Nació el amor, Niño de mi vida, Llorando, Diálogo de los pastores, Arrullo pastoril*. Editor desconocido.
- Anaya Prada, J. de J. O.F.M. (1981). *La jota del niño Dios*. Bogotá: manuscrito.
- Anaya Prada, J. de J. O.F.M. (s.f). *El niño Jesús Mendigo, Navidad*. s.l: manuscritos.
- Seminario Claretiano (1963). *Villancicos de navidad. II edición*. (pp. 33-35, 81-84), Bogotá: Editorial El Voto Nacional.

Discografía.

- Castaño Escobar, F. (2001). *Nació el amor. Villancicos con música y letra de Fray Juan de Jesús Anaya Prada O.F.M.* [CD]. Bogotá: Armonía Estudios.
- Vanegas Montoya, Fray R. D. (2014). *Cantares Navideños. Antología de villancicos franciscanos*. [CD]. Bogotá: Discos Fuentes.

Notas

1. O.F.M. Ordinis Fratrum Minorum u Orden de Hermanos Menores, denominación asociada con el concepto de humildad difundido y aplicado por San Francisco de Asís quien se veía a sí mismo como “el menor” (López-Calo, 139).
2. La colección consta de seis (6) partituras para voz y piano sin fecha o lugar de publicación; tres (3) manuscritos de colección privada, un (1) manuscrito publicado en el *Almanaque Correo de los Andes* (1987); dos (2) partituras publicadas por el Seminario Claretiano (1963) y diez (10) villancicos que fueron transcritos de los discos compactos *Nació el amor* (Armonía Estudios, 2001) y *Cantares Navideños. Antología de villancicos franciscanos* (Discos Fuentes, 2014). La totalidad de este material fue editado y hace parte de los resultados de la investigación. Sin embargo, aún no puede ser divulgado pues la obra de Fray Anaya no se encuentra registrada ante la Dirección Nacional de Derecho de Autor de Colombia.
3. Información extraída de la carátula del CD *Nació el amor*. Armonía Estudios. 2001.
4. De acuerdo con Cacia (1987), Fray Anaya se distinguió por interpretar diversos instrumentos, entre ellos, el órgano, piano, tiple, bandola, acordeón, violín y guitarra (p. 114).
5. Estas obras se citan en el texto *Rectores* editado por la Universidad San Buenaventura (1975). p. 237. No se han encontrado registros en partitura de las mismas.
6. Información encontrada en Anónimo. (2015). Fray Juan de Jesús Anaya Prada, O.F.M. (1922-2005). Colección privada (p. 4).
7. Partitura en manuscrito publicada en *Almanaque El correo de los Andes* junto con el artículo *Villancicos Colombianos* de Antonio Cacia Prada, 1987, p. 115.
8. Disponible en https://w2.vatican.va/content/pius-x/es/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19031122_sollecitudini.html
9. Según los preceptos, la música debe seguir los siguientes mandatos: ser santa, tener arte verdadero y ser universal. *El Ensayo*, No. 285, p. 106.
10. William Grant Still se destacó como oboísta y compositor. Se convirtió en el primer afroamericano en los Estados Unidos en dirigir y lograr que importantes orquestas como la Filarmónica de Los Ángeles y la Filarmónica de Nueva Orleans interpretaran sus obras. Teniendo en cuenta el claro perfil académico de Grant Still no es coincidencia que Fray Anaya lo cite como ejemplo del aporte musical “civilizado” de esta raza.
11. Hasta el momento no se ha ubicado la mencionada publicación.

12. De acuerdo con la visión de la música colombiana de comienzos del siglo XX los géneros andinos, especialmente el bambuco, serían los más importantes a nivel de la identificación con el sentido de *lo nacional*.

13. “Eres niño y has amor: Qué farás cuando mayor?. Pues que en tu Natividad te quema la caridad; en tu varonil edad quién sufrirá su calor? Eres niño y has amor: Qué farás cuando mayor?”. *El sentido franciscano del villancico*, p. 14.

14. El término villancico proviene de *villanus* o *villano* (habitante de las villas) y se identifica con la canción popular europea cultivada en aldeas medievales y posteriormente tomada por poetas y músicos renacentistas (Grebe, p.7).

15. Este repertorio fue denominado por el musicólogo argentino Carlos Vega como “Cancionero europeo antiguo” o “Devocionario rural” (Goyena & Restelli, p. 924).

16. Un ejemplo interesante se halla en los textos poéticos del villancico *El carpintero José* de autoría de Fray Anaya.

17. 1. El villancico de melódica de melódica europea antigua [...], 2. El aguinaldo que adopta la síncopa y el ritmo en tresillos, alternados con pies binarios del merengue caribeño [...], 3. El canto navideño que toma elementos musicales de la música circundante, como la pentatonía andina, 4. Los textos navideños que se entonan con algunas especies musicales del área, como los parabienes chiles, los tonos de velorio de Venezuela, el bunde y el torbellino en Colombia [...]”. (Aretz, p. 192).

18. Es importante aclarar que el listado de villancicos incluye los textos poéticos otros miembros de la comunidad franciscana. Sin embargo, la musicalización de los mismos es por completo de autoría de Fray Anaya.



Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales

Sebastián Castro y Favio Shifres

tobisc@gmail.com

LEEM (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical) - Facultad de Bellas Artes (UNLP)

Fundamentación, antecedentes y planteo del problema

La Educación Musical, como disciplina académica, se basa en una epistemología que entiende el conocimiento musical conforme categorías que derivan de un corpus teórico conocido genéricamente como Teoría Musical de Occidente (véase Christensen, 2002), las cuales a su vez se han consolidado con el desarrollo de la Notación Musical Occidental (NMO).

Esta ligazón no es fortuita. Anclada en el ideal Iluminista, guiado por el paradigma dualista y una visión teleológica de la historia que coloca a centroeuropa en el cenit de la civilización universal (Dussel, 2008; Lander et al., 2000), la notación pautaada es considerada índice de la perfección musical so pretexto de que la capacidad de abstracción necesaria para su dominio indefectiblemente conduce a un modo de conciencia más avanzado, por lo tanto un manejo del lenguaje y un desarrollo de las formas musicales más avanzado (Tomlinson, 2003). De esta forma la partitura se convierte en el objeto-texto indicador de la superioridad europea por sobre otras formas de expresión musical no alfabetizadas y sobre todo no europeas.

Para la inauguración del conservatorio de París a finales del siglo XVIII, el modelo pedagógico musical hegemónico del proyecto civilizatorio moderno -en su apogeo para aquel entonces- ya estaba consolidado sobre: (a) una ontología

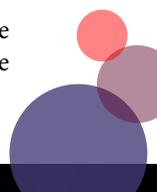
de la música como objeto, es decir, una música como fenómeno autónomo de la corporalidad y subjetividad de sus productores, y (b) una epistemología que se erige sobre las categorías propias de un artefacto representacional (la NMO). Categorías musicales, consideradas habitualmente naturales a la música, que han -y son- usadas como patrón de análisis pedagógico-psicológico-musical, en primer lugar para determinar qué es el conocimiento musical, y finalmente para modelar los procesos y los recursos metacognitivos de los sujetos reconocidos como musicalizados (Shifres, 2014; Holguín Tovar y Shifres, 2015).

La imposición de este modelo como patrón de qué es la música, así como el tipo de ser humano que la detenta, es uno de los aspectos necesarios para la legitimación de la superioridad del *ser musical* europeo; su contracara corresponde a la necesaria negación o subalternización de otras formas de experiencia musical así como los sujetos que la ejercen. Son estos dos momentos del mismo movimiento (la imposición de un particular cultural como universal; y la negación de los otros particulares) la esencia de la matriz de poder imperial que sustenta y moviliza al proyecto civilizatorio moderno. Esta matriz de poder es denominada por los pensadores de la perspectiva decolonial como *Colonialidad de Poder / Ser / Saber* (Castro-Gómez, 2005; Lander et al., 2000).

Cabe destacar que mientras el *colonialismo* se basa en la coerción directa de los cuerpos como principal herramienta para entablar y reproducir su orden jerárquico (principalmente mediante esclavitud, o regímenes de trabajo como mita y encomienda), la eficacia de la *colonialidad* radica en la sujeción y modelado de las subjetividades mediante el control del conocimiento y la concomitante adopción de los intereses imperiales como propios por parte de los seres subalternizados (Quijano, 1992). Ambas son constitutivas al proyecto civilizatorio moderno comenzado con la apertura hacia el atlántico por parte de Europa y la conquista iniciada en 1492, pero sólo la colonialidad continúa operando luego del retroceso de los regímenes coloniales y la supuesta autonomía jurídica y territorial gracias a su carácter “oculto”.

Siguiendo esta idea, el poder de la *colonialidad musical* radica en ir configurando, mediante la huella trazada por el mencionado modelo, un *sentido común* que tipifique y prescriba qué es saber, hacer, y transmitir la música; sentido común inscripto en nociones, creencias, actitudes, deseos y expectativas. Esta colonialidad se manifiesta de forma paradigmática en las instituciones que tienen a su cargo la enseñanza de la música, pero que es irradiada mediante un sentido común ad hoc hacia ámbitos y sujetos de la vida cotidiana no necesariamente sindicados como musicalizados, en tanto espacios y sujetos del campo profesional de la música.

En otro trabajo (Castro y Shifres, 2016), y haciendo pie en un enfoque autoetnográfico, se analizaron las características que encuadran la primera clase



de instrumento como un rito de iniciación. Este rito indica, mediante la marca de músico, el pasaje de estados que representan y establecen la diferencia entre los miembros de la cultura. Las prácticas musicales que caracterizan la transmisión de conocimiento musical en el contexto de esa experiencia pedagógica, por orientarse hacia la música popular urbana, no consideraban la partitura como recurso didáctico o de producción artística. Aún así, en ese contexto ritual, la NMO funcionó como símbolo dominante, posibilitando, al introyectar las mencionadas ontología y episteme musical, un proceso de semiosis colonial (Mignolo, 2005) que define horizontes de sentido y por tanto el *sentido común musical* que luego es proyectado hacia otros ámbitos de la vida cotidiana.

Sin embargo, la *colonialidad musical* no debe ser pensada como problema autónomo y encapsulado al interior de una disciplina específica (la música, o la estética), sino como el correlato propio de la interacción de un subsistema y otro de nivel superior (la colonialidad del poder mencionada anteriormente) encargado de regular la totalidad de las relaciones (económicas, pedagógicas, políticas, eróticas, etc.) que definen la matriz colonial de poder.

Ahora, ¿qué características tiene esta epistemología, en tanto pensamiento ordenador de la realidad, capaz de coordinar aspectos tan diferenciados de la vida como la experiencia musical, la laboral o la educativa? Para entenderlo, el sociólogo y epistemólogo chileno Hugo Zemelman (2006; 2015) ofrece el concepto de “estructuras parametrales”. Estas estructuras son las encargadas de subsumir al sujeto, bajo el paradigma del progreso, el éxito y la eficacia, a meros roles y funciones; roles y funciones competentes *en y para* el mercado capitalista global; sistema cuya esencia es el aumento de la tasa de ganancia, para lo cual necesita una realidad homogénea, desagregada en objetos; una realidad hiper parametrizada, cercenada en su complejidad, devenida en mera información instrumentalizada que termina imponiéndose como leyes formales naturales; sujetos especialistas en objetos pero cuya inteligencia es estéril en tanto capacidad creativa -siempre latente- para situarse frente a la historia y construir realidad en función de un propio proyecto. Así, los sujetos devenidos en sus roles y funciones se acostumbran a moverse dentro de estructuras parametrales que aún no respondiendo a las necesidades y deseos de ese sujeto, le determinan su realidad.

El rol de los procesos formativos en la reproducción e introyección de estas estructuras es decisivo. Estela Quintar (en Salcedo, 2009) caracteriza esta pedagogía como Bonsái, una pedagogía que “...va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente, el pensar creativo...” (p. 124).

En un trabajo anterior (Castro, en prensa), basado en un episodio áulico narrativamente sistematizado desde un enfoque autoetnográfico, se indagó sobre las implicancias de tales estructuras parametrales y su concomitante

pedagogía bonsái en las significaciones musicales (descripciones, explicaciones, interpretaciones, etc.) de alumnos universitarios iniciales. La crítica ejercida por el protagonista le permite comprender cómo tales estructuras parametrales mediadas por una pedagogía y didáctica ad hoc condiciona a los alumnos a buscar y reclamar certezas incluso cuando éstas sólo surgen a partir del recorte y/o negación de su propia experiencia.

Sin embargo, la función universalizadora de la *colonialidad* secundada por una epistemología parametral, choca con el hecho de que los sujetos siempre están situados, tanto en un sentido histórico, como espacial, corporal, en definitiva cultural. Si a esto le sumamos la idea de Zemelman de que la capacidad creativa del ser humano para construir su realidad está siempre latente, podemos decir que la “*incomodidad*” -más o menos consciente- que genera la *colonialidad*, puede devenir en procesos de negociación o resistencia ya sea negando o adecuando dichas formas y contenidos coloniales en lo que Walter Mignolo (Mignolo, 2010) denomina desobediencia epistemológica.

Este trabajo, propone identificar y caracterizar evidencias tanto de *colonialidad musical*, principalmente en su dimensión epistemológica, así como formas de resistencia a ella o desobediencia epistémica, en nociones, expectativas, actitudes, deseos y categorías teóricas, entre otros indicadores, que sustentan los discursos de los agentes involucrados en los contextos de enseñanza y aprendizaje musical académico.

Principal contribución

Este trabajo presenta un avance en el análisis de los resultados de una investigación basada en diversas fuentes de datos, a saber: narraciones sistematizadas desde un enfoque autoetnográfico de experiencias áulicas en el contexto de dos materias de carácter propedéutico (Introducción al Lenguaje Musical Tonal y Educación Auditiva) pertenecientes al Ciclo de Formación Básica de las carreras de música de la FBA-UNLP; registros audiovisuales de aquellas clases y las producciones de los alumnos; cuestionarios realizados a los alumnos de la materia Educación Auditiva en el comienzo del ciclo lectivo destinados a establecer un perfil más claro del estudiantado en cuanto a su experiencia musical previa, la autopercepción del estadio de habilidades musicales relacionadas con el instrumento, el canto y la lectoescritura, así como las expectativas y deseos respecto a la formación académica. Se presenta aquí un avance de los resultados provenientes de esta última fuente. En particular, se centró la atención en las preguntas que apuntaban hacia las expectativas sobre la carrera elegida y los saberes y habilidades que consideraban propias de un músico profesional. Las preguntas disparadoras fueron:

- A. *¿Qué habilidades te gustaría desarrollar durante tu formación universitaria?*
- B. *¿Cuáles te parece son las habilidades musicales que un músico profesional debería tener?*
- C. *¿Por qué elegiste la carrera en que te inscribiste?*

En primer lugar, aunque no están incluidos en los fragmentos de ejemplo, es pertinente mencionar con relación a las pedagogías bonsái y las didácticas paramentras -portadoras de las estructuras parametrales-, el importante número de respuestas con poco desarrollo, bajo la lógica de que lo importante es completar la respuesta, no el contenido, incluso cuando los alumnos dispusieron de varias semanas para completar la ficha con el explícito pedido de que desarrollen las respuestas, que se expresaran libremente sobre los tópicos.

Específicamente en lo relativo a las preguntas analizadas, tanto el dominio de la NMO como la habilidad perceptual auditiva para reconocer las categorías teóricas que de ella se desprenden, son ponderadas como habilidad propias de un músico profesional y por consiguiente su deseo por adquirirlas. Sin embargo es conspicuo el sentido de la misma en tanto saber técnico instrumental, un saber desligado de su función representacional o como producción artística, como puede observarse en los siguientes fragmentos:

(A) La lectoescritura, el tocar distintos instrumentos y hacer música en grupo de manera organizada.

(A) Desearía poder desarrollar totalmente el sentido de la audición para poder tener la capacidad del “buen oído” al momento de tener que analizar o aprender alguna pieza.

(A) Habilidades musicales pueden ser, para mi dominar la notación musical y todo lo que refiere el lenguaje tonal...

(B) Un músico profesional debería tener como habilidades principales saber interpretar una canción como se escriba en la partitura de pie a cabeza sin error alguno y al instante, como una lectura común de algún libro

A su vez, en el último fragmento puede leerse una expectativa condicionada por una ontología de música como objeto que comprende la interpretación en tanto mera habilidad de decodificación. En esta concepción de la NMO como código, la realidad musical en toda su complejidad y consecuente riqueza interpretativa queda restringida a la supuesta correspondencia natural entre los signos (categorías teóricas) y las unidades perceptuales que representan, supuesto que en sí mismo no encuentra asidero (Burcet, 2014) y que condena la apropiación creativa de las herramientas cognitivas ofrecidas por la NMO al campo del error.

Por otro lado, este carácter utilitario instrumental del conocimiento puede caracterizarse en dos aspectos: por un lado la preeminencia de lo cuantitativo y su lógica de acumulación, uso y descarte:

(C) Tener a un/a profesor/a dos horas seguidos tirándote data es muy motivador porque siempre algo nuevo vas a aprender... ... (B) Debería conocer las reglas musicales (para luego romperlas o no)

y por otro, en la noción de que en la universidad aprenderán cosas útiles, mas no importantes, ya que en el fondo lo importante no se aprende, ya se tiene:

(B) El sentimiento es lo más importante, más allá de lo teórico, considero músicos profesionales a personas que quizás no saben ni leer ni escribir. Pero si la lectoescritura es una herramienta útil para formarse como músico....

(A) Poder expresar ciertos sentimientos a la hora de componer. (B) Que la gente sienta y entienda qué pasaba por su cabeza a la hora de componer dicha obra.

(A)...tener bases para hasta cierto grado poder componer mis obra, involucrarme y comprender el mundo interior de cada artista respecto a sus obras.

En los últimos dos fragmentos puede encontrarse además la adscripción a la concepción dualista moderna-romántica de música y músico, la cual postula dos conocimientos de naturaleza distinta: el de mayor jerarquía tiene sede de forma paradigmática en la figura del “genio”, consistiendo en la habilidad innata (y por tanto un conocimiento no transmisible) para alcanzar y traducir lo inefable de la música; y otro de orden inferior, correspondiente a los saberes práctico-teóricos con los que se formaliza dicha traducción. Concomitantemente a esto, puede encontrarse un modelo unidireccional y lineal de la comunicación aplicada al fenómeno musical: la idea -sentimientos- del compositor (el mensaje) se codifica en la obra musical (el medio) mediante los saberes técnicos-conceptuales mencionados anteriormente, para luego ser decodificada e interpretada de forma transparente por el receptor.

Veamos ahora la siguiente respuesta:

(B) Habilidades musicales pueden ser, para mí dominar la notación musical y todo lo que refiere el lenguaje tonal, pero también poseer el instinto de hacer música de forma natural sin estar necesariamente atrapado en una partitura para poder hacer música.

Las figuras retóricas “hacer música de forma natural” y “estar atrapada en la partitura” da cuenta de un dualidad en la experiencia de la música en el contexto académico, una *incomodidad* que sirve como indicio de varias cosas. En primer lugar una ontología musical como texto-idea y la subsunción de la teoría por parte de la misma: el “lenguaje tonal” no es concebido como una serie de construcciones

teóricas derivadas o emergentes a partir de una significación de la experiencia musical sino a la inversa: una experiencia musical que debe acomodarse a las categorías prescritas por la NMO. Consecuentemente, este “estar atrapado” puede relacionarse con el recorte de la realidad musical concomitante a la ya mencionada concepción y aproximación a la NMO como código. Nuevamente podemos inferir la operación de estructuras paramentrales en la orientación cognitiva que posee una ontología de música como objeto-idea-texto y la concepción de la NMO como código. A su vez, “*hacer música de forma natural*” como oposición a lo anterior, no solo refuerza la sugerida *incomodidad*, sino, como se veía antes, el carácter utilitario pero no importante de lo aprendido, ya que en definitiva *la partitura va en desmedro de la naturalidad*.

De todas formas, es interesante destacar que esta incomodidad puede ser interpretada como un gesto de resistencia epistémica a una ontología de la música como objeto -y su correspondiente episteme y teoría- que tiende a homogeneizar la experiencia musical, proceso que no encuentra asidero en la experiencia musical situada.

En la misma dirección la elección de la carrera de música como ámbito de desarrollo para ser “uno mismo” a la vez de resistencia contra las imposiciones de las lógicas que se impone desde la universidad de corte corporativa actual (Castro-Gómez, 2005).

(C) En un principio quería aprender Contabilidad, no solo porque me divertía sino más por lo económico, pero el simple hecho de pensar en vivir así me asustó ya que no era lo que yo verdaderamente quería, yo siempre quise tocar el piano, siempre insistí con conseguir un profesor el cual nunca tuve, quería compartir la música con los demás, con moverlos, que les llegue lo que tocaba y yo sentir esa hermosa música al ser producida gracias al piano y mis manos, quiero ser pianista y ser la música que llena de pasión y sentimientos indescriptibles a los demás dejándolos con la piel de gallina. Así fue como me decidí por piano.

Implicancias y discusión

Los resultados preliminares de esta indagación muestran que el sentido común musical de alumnos universitarios iniciales inscripto en nociones, formas actuar, modos de expresión, expectativas y deseos que pueden caracterizarlo como portador/constituyente de una colonialidad musical, así como de una resistencia a la misma.

Podemos ver que los estudiantes, antes de ingresar a la universidad son portadores de concepciones acerca de la música que resultan afines a las



estructuras académicas a las que aspiran. Esto se vincula con una marcada concepción del conocimiento como información instrumental que tiene lugar probablemente a lo largo de toda la escolarización, de acuerdo con las concepciones de conocimiento y especialización propias de la cultura urbana. A pesar de esto, las prácticas más espontáneas de los estudiante muestran espacios para la resistencia epistémica. Es posible que la brecha que el sentido común descrito establece entre las expectativas puestas en el ingreso a la universidad y su propia realidad, genere tensiones que redundan en perjuicio de la apropiación de los conocimientos que la universidad tiene para brindarles y de la posibilidad de integrar tales conocimientos a su vida musical cotidiana. Como consecuencia de esto, los estudiantes ensayan diversas salidas, que van desde asumir definitivamente esas creencias como su *destino inexorable* hasta abandonar las aulas de la universidad, e incluso la carrera musical. Las contradicciones al interior del sistema de valores y creencias de los estudiantes incluso antes de su ingreso a la universidad puede, así, ser un factor importante en su permanencia dentro del sistema. Por esta razón se considera que es un objeto de estudio relevante para las prácticas y las políticas de formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical*. Universidad Nacional de La Plata. Retrieved from <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>
- Castro, S. (en prensa). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical (RIEM)*
- Castro, S. y Shifres, F. (Octubre 2016). *Mi primera clase de guitarra*. Presentado en el Primer Congreso de Música Popular. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Christensen, T. (Ed.). (2002). *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge University Press.
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. *Tabula Rasa*, (9), 153–197.
- Holguín Tovar, P. J., y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río

- Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Lander, E., Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., López Segrera, F., ... Quijano, A. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. (E. Lander, Ed.), CLACSO. Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2005). La Semiosis Colonial: La Dialéctica Entre Representaciones Fracturadas Y Hermenéuticas Pluritópicas. *AdVersus*, II(3). Retrieved from <http://www.adversus.org/indice/nro3/articulos/articulomignolo.htm>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–134.
- Shifres, F. (2014). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In O. Grau, E. Oyarzún, G. Celedón, & F. Ortega (Eds.), *La Instancia de la Música Escritos del Coloquio Internacional La música en sus variaciones prácticas y discursivas* (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Universidad de Chile.
- Tomlinson, G. (2003). Musicology, Anthropology, History. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.). *The Cultural Study of Music: a Critical Introduction*. (pp. 31-41). New York and London: Routledge.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México DF: Instituto Pensamiento Y Cultura En América Latina, A.C.
- Zemelman, H. [Multimedia CIDHZ]. (11 jun. 2015). *Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>

Comunicação não verbal: um caso de diálogo musical como ponto de partida para a formação de um vínculo

João Lucio de Moraes

luciomusicalizando@yahoo.com.br

UNESP - Universidade Estadual Paulista - SP APAE de Mogi das Cruzes - SP (Brasil).

Uma aluna, sua condição no momento inicial do relato

Em uma Escola de Educação Especial uma aluna que passava por um processo de infantilização devido a um quadro de demência recebia o atendimento de uma equipe multidisciplinar que procurava minimizar as consequências de sua patologia, e melhorar sua qualidade de vida.

Ao ser contrariada em seus desejos de realizar brincadeiras elementares como empurrar um carrinho, rolar uma bola, entrar em uma piscina de bolinhas, apresentava uma crise convulsiva o que a afastava da atividade sugerida pelo profissional em alternativa à brincadeira.

Com vinte e dois anos de idade no momento do relato tinha um histórico de estudos regulares e passou a adolescência estudando magistério e piano. A partir do surgimento das crises convulsivas, um dos fatores que desencadearam o processo de infantilização, deixou de interessar-se pela prática musical, e só aceitava canções infantis que sugerissem movimentos elementares, de animais, etc. Sua fala ficou bem prejudicada, com a articulação bem comprometida, além de apresentar um comportamento de grande resistência a atividades que não correspondesse às suas expectativas. Durante vários meses um terapeuta desenvolveu um trabalho e a aluna se comunicava verbalmente com algumas dificuldades, porém um vínculo

foi criado e ela participava de algumas atividades.

A chegada de um novo arteterapeuta e a resistência da aluna

Durante as últimas semanas de trabalho do antigo terapeuta um novo arteterapeuta foi apresentado para a aluna como aquele que estaria com ela nos próximos encontros. A reação da mesma foi de hostilidade e afirmava que o terapeuta dela era o anterior (e dizia o nome dele). Durante as semanas que se seguiram passou a se negar a participar das atividades propostas por ambos, o seu comportamento se resumia em: procurar sair da sala quando o novo arteterapeuta estava presente e virar-se de costas para o mesmo todas as vezes em que este tentava lhe dirigir a palavra. Esta resistência durou várias semanas, mesmo com a ausência do antigo terapeuta que havia saído definitivamente da escola. Tudo o que era ofertado era rejeitado veementemente. Ao se informar sobre o interesse anterior da aluna por música, o arteterapeuta executou canções com o acompanhamento de violão, ofereceu instrumentos musicais para exploração, jogos musicais para identificação de instrumentos com diferentes abordagens que foram rejeitadas de forma imediata sem um exame prévio pela aluna, ou seja, não se tratava de uma escolha de determinada atividade, mas da simples negação de realizar qualquer proposta que partisse do novo arteterapeuta.

Uma mudança de estratégia

Após várias tentativas de comunicação verbal por parte do novo arteterapeuta que repetidamente era respondida não a ele, mas a aluna se dirigia a sua professora que estava presente com frases como: - Eu quero o fulano (o terapeuta anterior)... eu não quero fazer isso... E sempre procurava sair da sala.

Certo dia foi combinado com a professora que simplesmente deixasse a aluna no ateliê sem realizar nenhum comentário, observação ou sugestão e se retirasse. Ao entrar no ateliê como aconteceu anteriormente, a aluna sentou-se no chão, ficou em silêncio e começou a realizar movimentos de esquiwa talvez prevendo que o novo arteterapeuta que estava em outro canto da sala fosse lhe dirigir a palavra, ou então fizesse alguma sugestão ou oferta de material. Porém o mesmo se manteve calado sem dirigir um olhar direto para aluna e continuou a tocar pequenas peças musicais ao teclado eletrônico. Fragmentos de peças e melodias como Ode to Joy de L. V. Beethoven, Asa Branca de Luiz Gonzaga, o tema de A Primavera de Antonio Vivaldi, etc.

Estrategicamente o arteterapeuta deixou no extremo oposto da sala outro teclado ligado e suas luzes ficaram piscando. A luz da sala estava apagada, as cortinas

fechadas e a porta aberta o que permitia uma iluminação parcial com a luz natural (outro fator desencadeante das convulsões na aluna era a lâmpada fluorescente presente na sala). Após alguns minutos a aluna se dirigiu engatinhando ao teclado e começou a tentar reproduzir a melodia que o terapeuta tocava.

Um diálogo não verbal se estabeleceu a partir das frases melódicas. O que ficou comprovado durante o resto da sessão, pois a partir de cada nova melodia sugerida, a aluna tentava identificar a nota inicial “de ouvido”. Ao encontrar esta nota, partia para as demais em um processo de erro e acerto em que a cada nota considerada errada pela aluna consolidava-se o seu primeiro diálogo com o arteterapeuta. Este diálogo aconteceu de forma não verbal, ou seja, as dúvidas quanto a próxima nota presente na melodia era reforçada pelo professor sem a utilização de uma palavra sequer, mas por meio da repetição da nova nota a ser descoberta ou redescoberta por parte da aluna em relação ao instrumento que estava tocando, o que pode ser interpretado com um ato de comunicação com o terapeuta, pois a mesma aguardava que ele apresentasse outro fragmento melódico e todo o processo descrito acima se reiniciava. Ao final da sessão após algumas melodias serem tocadas de forma completa a aluna se dirigiu engatinhando ao arteterapeuta e deu-lhe um abraço. Em seguida foi para a sala de aula acompanhada pela professora que a aguardava na porta do ateliê.

A comunicação não verbal e sua utilização

O corpo se comunica de várias maneiras. Uma forma de comunicação considerada não verbal acontece durante a prática musical. A música pode ser considerada segundo Ruud (1991): “uma espécie de representação da dinâmica da vida interior, isto é, das emoções” (p.167). Esta comunicação pode nas palavras de Gainza (1988): “contribuir para estimular e desenvolver o sentido de ordem, da harmonia... e a capacidade de compreensão” que facilita os “processos de expressão... e descarga emocional” (p. 91). Podemos citar Costa (1989): “sendo anterior a linguagem encontram-se nas raízes primitivas e... recupera a espontaneidade natural perdida” (p. 35), além disso, “evoca uma vivência anterior, ligada ao passado cultural e às experiências pessoais...” (p. 42).

O filósofo contemporâneo Eduardo Seincman refletindo sobre a multiplicidade de possibilidades desta forma de comunicação, observa que em uma relação entre dois ou mais sujeitos inexistente a neutralidade. E completa Seincman (2008) “Qualquer que seja o nosso papel – observador, analista, crítico, ouvinte, intérprete ou criador... somos parte integrante do fenômeno da comunicação musical” (p. 9).

A utilização terapêutica da música pode ser realizada por diferentes abordagens. Nas chamadas formas ativas, em que a pessoa participa ativamente de uma



prática, os elementos utilizados estão presentes em algumas propostas em educação musical (exploração sonora, instrumental em geral, etc). A improvisação livre é uma das ferramentas utilizadas e permite que as pessoas com diferentes experiências musicais possam dialogar e com isso facilite a abertura de um “canal de comunicação”, que por vários motivos seria difícil acontecer em um primeiro momento de forma verbal, principalmente devido à resistência por parte de um dos interlocutores. No caso da aluna o recurso utilizado no encontro em que a primeira comunicação aconteceu não foi a improvisação, mas a oferta de temas musicais presentes em seu repertório, que naquele momento ela procurava evitar. Uma tentativa de resgate do chamado Iso Cultural segundo Benenzon (1988) “o produto da configuração cultural global da qual o indivíduo e o seu grupo fazem parte” (p.34) são objetos sonoro-musicais herdados e adquiridos durante a vida da pessoa.

Os desdobramentos após o episódio do diálogo musical

Após o encontro, a aluna começou a se dirigir ao novo arteterapeuta e a se comunicar verbalmente diretamente com ele, o que não havia acontecido até então. Uma frase pode justificar essa mudança após a comunicação musical. Diz Benenzon (1988): “o prazer que os indivíduos desfrutam da comunicação, quando esta funciona bem, constitui a força motriz que os induz a procurar relações humanas” (p. 26). Passou então a participar ativamente das atividades propostas como em momentos de apreciação musical em que os temas infantis que reiteradamente solicitava foram aos poucos sendo intercalados com temas mais próximos do repertório apreciado por adolescentes e adultos. Com esse resgate do repertório que estava sendo esquecido devido ao processo de infantilização da aluna, um trabalho de retomada de algumas atividades musicais realizadas antes do desenvolvimento de seu quadro neurológico começou a ser realizado. A técnica elementar de piano começou a ser restabelecida ao tocar temas que faziam parte de seu repertório durante a adolescência. Posteriormente trouxe o seu equipamento para explorar os recursos tecnológicos deste como o acompanhamento automático, e a escolha de timbres de vários instrumentos para adequar à música que trabalhava no momento. Resgatou também a leitura musical em clave de sol a partir de partituras antigas. Outro fator como a socialização foi estimulada posteriormente ao convidar a aluna a executar seu repertório durante alguns eventos realizados no refeitório e na quadra da escola.



Considerações finais

A utilização da música como meio para a realização de uma comunicação não verbal está presente em ampla bibliografia, e o relato deste caso pode contribuir como um exemplo a mais e reforçar nossa compreensão de sua eficácia. O neurologista Oliver Sacks, entusiasta e estudioso da importância da música como terapia auxiliar na reabilitação e como elemento que contribui para uma melhoria da qualidade de vida, relatou vários casos, alguns deles reunidos em seu livro “Alucinações Musicais”. Em um dos capítulos discute alguns benefícios para pacientes com demência, e descreve a capacidade da música a partir de casos citados por Sacks (2007) como: “atingir as em para estimulá-los e fazê-los aflorar. A intenção é enriquecer e ampliar a existência, dar liberdade, estabilidade, organização e foco” (p.320).

Em um momento em que a rejeição de uma nova realidade (a troca de terapeuta) foi constatada, o primeiro passo necessário quando a comunicação verbal não estava sendo possível devido ao estado de indignação em que a aluna se encontrava, foi a superação desta barreira, a partir de um diálogo musical com o uso de elementos sonoros familiares presentes em seu Iso Cultural conforme foi citado anteriormente.

A respeito do vínculo criado entre a aluna e o arterapeuta, podemos citar uma frase do arterapeuta argentino Alejandro Reisin quando descreve o processo terapêutico e a construção deste vínculo. Segundo Reisin (2006): “a relação que vai sendo estabelecida pelas bordas de ambas as frentes, ao mesmo tempo, que institui modalidades de interação no presente, destitui e restitui outras ausentes, anunciando campos possíveis a percorrer neste vínculo entre sujeitos” (p.131).

Referencias bibliográficas

- Benenzon, R. (1988). *Teoria da musicoterapia. Contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus.
- Costa, C. M. (1989). *O despertar para o outro: musicoterapia*. São Paulo: Summus.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical* – São Paulo: Summus.
- Reisin, A. (2006) *Arteterapia: semânticas e morfologias*. 1ª edição – São Paulo: Vetor.
- Sacks, O. (2007). *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Tradução: Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras.
- Seincman, E. (2008). *Estética da comunicação musical* – São Paulo: Via Lettera.

Creatividad musical y modulación cognitiva

Verónica Díaz Abrahan, Maximiliano Bossio, Favio Shifres y
Nadia Justel

abrahanveronika@conicet.gov.ar

Laboratorio Interdisciplinario de Neurociencia Cognitiva (LINC). Centro de Estudios Multidisciplinarios en Sistemas Complejos y Ciencias del Cerebro (CEMSC). Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

Universidad Nacional de Córdoba

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) / Facultad de Bellas Artes (UNLP)

Introducción

A lo largo de los años se propusieron múltiples clasificaciones sobre los sistemas de memoria, ninguna de las cuales podría ser considerada actualmente totalmente satisfactoria (Ruetti, Justel & Bentosela, 2009). Existe un tipo de memoria denominada emocional, la cual podría considerarse una subdivisión de la memoria explícita y es el resultado del almacenamiento de la información que estuvo acompañada por factores de alarma o alerta a través de los cuales pudo fijarse con más facilidad (Bermúdez-Rattoni & Prado-Alcalá, 2001). Existen investigaciones en la literatura que indican que el contenido emocional de los estímulos o eventos influye sobre la memoria de corto y largo término tanto en adultos jóvenes como mayores (Moayeri, Cahill, Jin & Potkin, 2010). En pruebas en las que se evalúan simultáneamente estímulos emocionales con valencia positiva y negativa en contraposición a los de valencia neutra en adultos jóvenes, se halló que

los estímulos emocionales, tanto positivos como negativos, se recuerdan en mayor medida que los neutros. Sin embargo, en adultos mayores se encontró que a su vez los estímulos positivos se recuerdan en mayor medida que los negativos (Charles, Mather & Cartensen, 2003; Newsome, Dulas & Duarte, 2012).

En relación al tema, la teoría la selectividad socioemocional de Carstensen, Hanson y Freund (1995) propone que hay tres metas estables a lo largo de la vida, las relacionadas con el conocimiento, con el concepto que las personas tienen de sí mismas y con la regulación de las emociones y que estos tres tipos de metas adquieren mayor o menor importancia según los diferentes períodos de edad. En el envejecimiento es cuando se toma consideración de que queda menos tiempo por vivir, las metas relacionadas con la vida afectiva adquieren un mayor protagonismo. Una consecuencia de la relevancia que adquiere la vida afectiva es que las personas mayores muestran con mayor frecuencia las emociones o afectos positivos e inhiben los negativos, mientras que el patrón opuesto se observa en adultos jóvenes (Carstensen et al., 1995).

Existen diferentes tratamientos que modulan los sistemas de memoria, por ejemplo el estrés (Borg, Leroy, Favre, Laurent & Anterior, 2011; Justel, Psyrdellis & Ruetti, 2013) así como también la música (Judde & Rickard, 2010; Justel & Rubinstein, 2013). Esta última ha sido identificada como un potencial medio de excitación (arousal) e inducción de la emoción (Rickard, 2004). Los estados afectivos estimulados a través de la música suelen ser más fuertes que los estados afectivos inducidos por otras modalidades que inducen emoción en los sujetos, por ejemplo la observación de videos (Rickard, 2004). Existe una relación estrecha entre la música, las emociones y los sistemas de memoria, que apunta a que la valencia emocional, es decir la valoración positiva o negativa, atribuida a una pieza musical actúa modulando el recuerdo y/o reconocimiento posterior (Jäncke, 2008). Hay una amplia cantidad de evidencia que señala que diversos aspectos implicados en la música pueden modular distintos tipos de memoria (Rickard, Wing Wong & Velik, 2012), pero hasta el momento los resultados involucran el efecto de la percepción musical en el rendimiento de personas jóvenes (Justel & Rubinstein, 2013) dejando de lado otro tipo de desempeños musicales, como es el caso de la producción musical o la improvisación.

La improvisación musical es considerada un acto creativo (Assinnato, 2013), la cual conforma un tipo de producción particular en el que el intérprete goza de gran libertad al trabajar con todos los parámetros del discurso musical (alturas, ritmo, metro, dinámica), utilizando los recursos disponibles, ya sea cuando está recreando una obra existente (como sucede en el caso de algunos estilos de jazz) o cuando esté componiendo una en ese momento (Sloboda, 1985).

Teniendo en cuenta los antecedentes presentados, el objetivo del presente trabajo



fue indagar las potencialidades modulatorias de un tipo de producción musical vinculada a la creatividad: la improvisación musical, examinando las diferencias en el rendimiento de la memoria emocional de acuerdo a la edad.

Método

Participantes

Se contó con la participación voluntaria de 114 sujetos, sin estudios musicales, 52 adultos mayores (AM, de más de 60 años), de diferentes centros de jubilados y centros culturales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conurbano bonaerense, y 62 adultos jóvenes (AJ, de 20 a 40 años), provenientes de institutos de formación superior y centros culturales de las provincias de Buenos Aires y Chubut.

Ya que había 3 condiciones (Improvisación, Reproducción y Silencio) y los sujetos eran jóvenes o adultos mayores, se trabajó con un diseño experimental de 3(condiciones) x 2(Edad), contando finalmente con 6 grupos: (1) AJ/IMP (n=15): adulto joven expuesto a improvisación musical; (2) AJ/REP (n=16): adulto joven expuesto a reproducción musical; (3) AJ/CTRL (n=31): adulto joven expuesto a silencio; (4) AM/IMP (n=18): adulto mayor expuesto a improvisación musical; (5) AM/REP (n=17): adulto mayor expuesto a reproducción, (6) AM/CTRL (n=19): adulto mayor expuesto a silencio.

Los participantes desconocían los objetivos de la prueba y se asignaron de manera aleatoria a los diferentes grupos experimentales. En relación a los participantes mayores se evaluó el estado cognitivo general, a través del Mini Mental State Examination (MMSE, para descartar posibilidad de demencia; Butman, 2001), así como la escala de depresión geriátrica Yesavage (Martínez de la Iglesia et al., 2002).

Todos firmaron un consentimiento informado aprobando la realización de la prueba y se aseguró el anonimato así como la confidencialidad de los datos de acuerdo a las normas éticas vigentes.

Materiales

Tarea de memoria: Se utilizaron 108 imágenes seleccionadas del sistema IAPS (International Affective Pictures System; Lang, Bradley & Cuthbert, 1995), de las cuales 36 conformaron el protocolo de adquisición de información, algunas de ellas emocionalmente activantes (12 con valencia positiva y 12 con valencia negativa) y 12 de carácter neutro. Las restantes fueron utilizadas para la evaluación del rendimiento de la memoria a través de la tarea de reconocimiento (36 para el

Procedimiento

El estudio estuvo dividido en dos sesiones, con un intervalo entre sesiones de 7 días. La primera sesión estuvo confirmada por 4 fases:

Fase informativa: Los participantes firmaron el consentimiento informaron y completaron un cuestionario sociodemográfico. En el caso de los adultos mayores se realizó la evaluación cognitiva a través del MMSE y la escala de depresión geriátrica.

Fase de adquisición: Los participantes observaron las 36 imágenes. Ya que existen dos dimensiones de la emoción que se estudian: la valencia (si el elemento o evento es positivo, negativo o neutro) y el arousal (grado de excitación), de modo simultáneo a la observación de las imágenes, los sujetos puntuaron la valencia de la imagen así como cuan emocionales les parecían las mismas desde 0 a 10 (nada/altamente emocional. Medida dependiente de Emocionalidad).

Fase de tratamiento: Los participantes fueron divididos aleatoriamente y expuestos a un tratamiento experimental diferente: Condición Improvisación Musical, Condición imitación o Condición Control, cada una por 3 minutos. La propuesta para la condición improvisación musical fue: “*Van a escuchar una base rítmica, a lo largo de tres minutos, a partir de la cual les pedimos que realicen una creación musical grupal. Pueden utilizar los instrumentos musicales, la voz o el cuerpo*”. Para la condición reproducción la consiga expuesta fue: “*Van a escuchan una base rítmica a lo largo de tres minutos, en la medida que quieran y se animen les pedimos que comiencen a imitar el mismo patrón rítmico. Pueden utilizar los instrumentos musicales, la voz o el cuerpo*”. La consiga para la condición control fue: “*Les pedimos que permanezcan en silencio por tres minutos. Es importante que no conversen entre ustedes, que no escriban ni dibujen en sus hojas*”.

Fase de evaluación. Se evaluó la memoria a través de una tarea de recuerdo libre, mediante la cual los sujetos anotaron todas las imágenes que recordaban haber visto, y una tarea de reconocimiento, en la cual se presentaron las 36 imágenes originales mezcladas con 36 nuevas, con el objetivo de que el sujeto reconozca las presentadas en la fase de adquisición.

En la segunda sesión del estudio, siete días después de la primera sesión, se repitieron las tareas de recuerdo libre y reconocimiento, con el objetivo de medir la memoria de largo término.

Análisis de datos

La emocionalidad, el recuerdo libre y el reconocimiento (inmediato y diferido) se analizaron independientemente con un ANOVA de medidas repetidas. Los

factores intersujeto fueron Condición (improvisación, reproducción y control) y Edad (Adulto joven vs Adulto Mayor), mientras que Imagen (Neutral, Positiva y Negativa) fue la medida repetida.

Para analizar los efectos principales y las interacciones significativas, se realizaron pruebas Post-hoc, estimándose aceptable el nivel de significación de 0.05. Se utilizó el Eta cuadrado parcial (η^2p) para estimar el efecto de la muestra.

Se realizó, además, un análisis de las producciones musicales ejecutadas por los sujetos en la fase de tratamiento, con el objetivo de asegurar el tipo de actividad elaborada por los participantes de cada grupo. Las muestras fueron analizadas por evaluadores externos al equipo de investigación, valorando, con una escala de 5 puntos, los siguientes parámetros: si el grupo logró despegarse de la base rítmica presentada, la presencia y variación de patrones melódicos, grado de participación de los sujetos en la actividad y cuan creativa resultó la producción. De acuerdo a estos parámetros, los evaluadores externos proporcionaron un veredicto final sobre si la producción analizada era improvisación musical o reproducción. De acuerdo a estas evaluaciones se sintetizarán las características musicales de las producciones. La improvisación musical realizada por los grupos AJ/IMP y AM/IMP se caracterizó por los siguientes parámetros musicales: presencia de patrones rítmicos a contratiempo de la base presentada, subdivisión de la célula rítmica de base, presencia de pequeñas secuencias melódicas (por grado conjunto) que variaron a lo largo del desempeño. La producción no poseyó una estructura clara ya que se fue modificando continuamente. No se observaron parámetros armónicos. En el grupo de los AM/IMP surgieron espontáneamente fragmentos de canciones familiares para los sujetos, pero que no se sostuvieron en el plano temporal.

La reproducción realizada por los grupos AJ/REP y AM/REP, se caracterizó por la exacta imitación del patrón rítmico, la diferencia entre ambos grupos radicó en la rapidez con que iniciaron la producción, ya que los jóvenes requirieron un promedio de 30 segundos para comenzar a imitar, mientras que los adultos mayores iniciaron la producción luego del minuto.

Resultados

Activación

El grado de activación/Emocionalidad fue la primera variable dependiente analizada con el ANOVA. Los participantes observaron una serie de imágenes emocionales (positivas y negativas) y neutras, valorando cuan emocional era cada imagen en una escala de 0 a 10. Las imágenes emocionales fueron consideradas más activantes que las neutras. A su vez se encontraron diferencias dependiendo

de la edad, siendo los estímulos neutros y positivos más activantes para los adultos mayores (ver Figura 2). Estas impresiones fueron corroboradas por el ANOVA, el cual indicó un efecto principal de Imagen [$F(2, 220)=209.129, p<0.0001$ ($\eta^2p=0.655$)] y Edad [$F(1, 110)=18.31, p<0.0001$ ($\eta^2p=0.143$)]. Adicionalmente se encontró un efecto de interacción de Edad x Condición [$F(2, 110)=5.111, p<0.009$ ($\eta^2p=0.85$)]. Los análisis post hoc indicaron que hubieron diferencias significativas en la emocionalidad entre los sujetos jóvenes y adultos mayores de la condición reproducción y control ($p<0.05$).

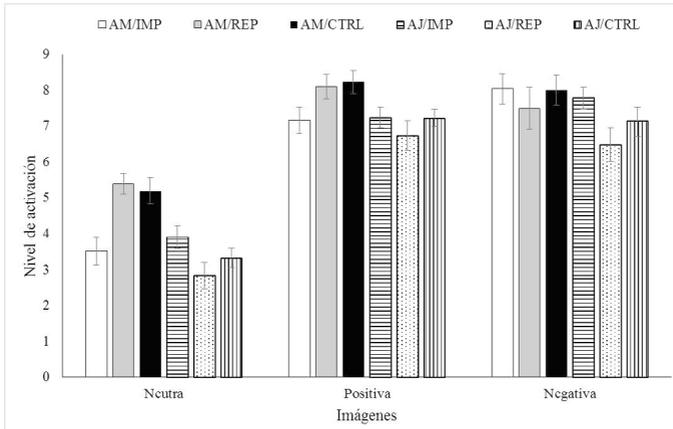


Figura 2. . Evaluación del nivel de activación emocional de las imágenes neutras y emocionales (positivas y negativas) con una escala de 0 a 10 puntos. AM/IMP: adulto mayor expuesto a improvisación musical; AM/REP: adulto mayor expuesto a reproducción musical; AM/CTRL: adulto mayor expuesto a silencio; AJ/IMP: adulto joven expuesto a improvisación musical; AJ/REP: adulto joven expuesto a reproducción musical; AJ/CTRL: adulto joven expuesto a silencio. Las líneas verticales representan el error estándar.

Recuerdo Libre Inmediato

Luego de la exposición a los tratamientos, los participantes realizaron una tarea de memoria que consistía en escribir las imágenes que recordaban. Como puede observarse en la Figura 3 las imágenes emocionales fueron mayormente recordadas en comparación a las neutras tanto para los jóvenes como para los adultos mayores. Por otra parte puede observarse en el gráfico que los adultos jóvenes recordaron más imágenes que los mayores para los tres tipos de estímulos y en las tres condiciones experimentales. Estas impresiones fueron corroboradas por el ANOVA, el cual indicó un efecto significativo de Imagen [$F(2, 220)=40.232, p<0.001$ ($\eta^2p=0.268$)] así como Edad [$F(1, 110)=38.704, p<0.001$ ($\eta^2p=0.260$)]. Ningún otro análisis arrojó diferencias significativas ($p>0.05$).

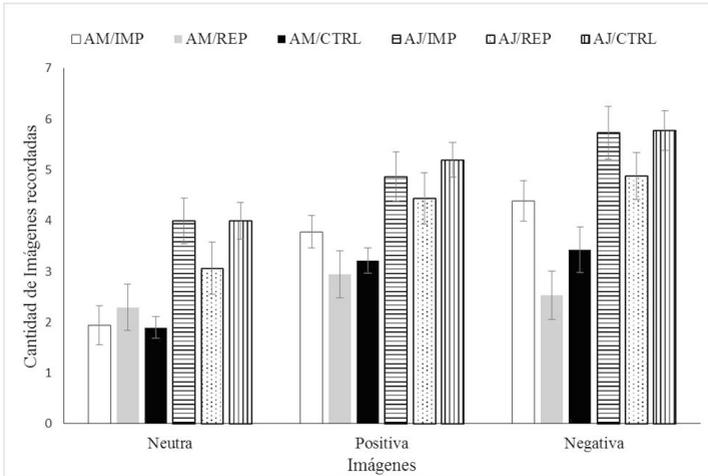


Figura 3. . *Recuerdo Libre inmediato. Cantidad de imágenes neutras y emocionales (positivas y negativas) que los sujetos recuerdan luego de la exposición a los tratamientos. AM/IMP: adulto mayor expuesto a improvisación musical; AM/REP: adulto mayor expuesto a reproducción musical; AM/CTRL: adulto mayor expuesto a silencio; AJ/IMP: adulto joven expuesto a improvisación musical; AJ/REP: adulto joven expuesto a reproducción musical; AJ/CTRL: adulto joven expuesto a silencio. Las líneas verticales representan el error estándar.*

Reconocimiento Inmediato

Luego del recuerdo libre inmediato, los sujetos observaron una presentación de 72 imágenes, que contenía las primeras 36 imágenes presentadas en la fase de adquisición con 36 nuevas, con el fin de que el sujeto reconociera cada imagen vista previamente. El ANOVA indicó un efecto significativo de Edad [$F(1, 110)=12.620, p<0.001$ ($\eta^2p=0.103$)], Imagen [$F(2, 220)=8.217, p<0.001$ ($\eta^2p=0.70$)], así como también resultaron significativas las interacciones de Imagen x Edad [$F(2, 220)=5.591, p<0.005$ ($\eta^2p=0.048$)], y Edad x Condición [$F(2, 110)=3.158, p<0.05$ ($\eta^2p=0.054$)]. Los correspondientes *Post-hoc* mostraron que las imágenes emocionales fueron mayormente reconocidas que las neutras por todos los sujetos, pero con un mayor reconocimiento por parte de los adultos jóvenes ($p<0.05$). En cuanto al rendimiento dependiendo de la condición a la cual fueron expuestos, los adultos mayores que improvisaron musicalmente presentaron un mayor rendimiento para las imágenes neutras y negativas que los adultos mayores expuestos a las otras dos condiciones ($p<0.05$).

Recuerdo Libre Diferido

Pasados siete días del período de adquisición y la exposición a los tratamientos, se evaluó el recuerdo libre de manera diferida. Como puede observarse en la Figura 4, las imágenes emocionales se recordaron en mayor medida que las neutras, además los adultos jóvenes recordaron más cantidad de imágenes que los mayores, a su vez puede observarse que los sujetos expuestos a la improvisación (jóvenes o mayores) tuvieron un desempeño superior que las demás condiciones. Estas sensaciones fueron corroboradas por los análisis estadísticos. El ANOVA arrojó un efecto significativo de Imagen [$F(2, 220)=32.291, p<0.001$ ($\eta^2p=0.227$)], Edad [$F(1, 110)=48.547, p<0.001$ ($\eta^2p=0.306$)], Condición [$F(2, 110)=6.730, p<0.002$ ($\eta^2p=0.109$)] y la triple interacción de Imagen x Condición x Edad [$F(4, 220)=3.354, p<0.011$ ($\eta^2p=0.057$)] también resultó significativa.. Se realizaron pruebas *Post-hoc* para analizar la triple interacción, las cuales indicaron que los jóvenes expuestos a improvisación musical presentaron un mayor recuerdo de imágenes neutras ($p<0.05$) y positivas ($p<0.05$) que los sujetos expuesto a los otros tratamientos, sin encontrar diferencias en los estímulos negativos. Por otra parte, y en relación a los adultos mayores, los participantes expuestos a improvisación presentaron un mayor recuerdo de imágenes negativas que las personas que se mantuvieron en silencio ($p<0.05$), este grupo a su vez recordó más imágenes negativas que los participantes que realizaron la reproducción musical ($p<0.001$).

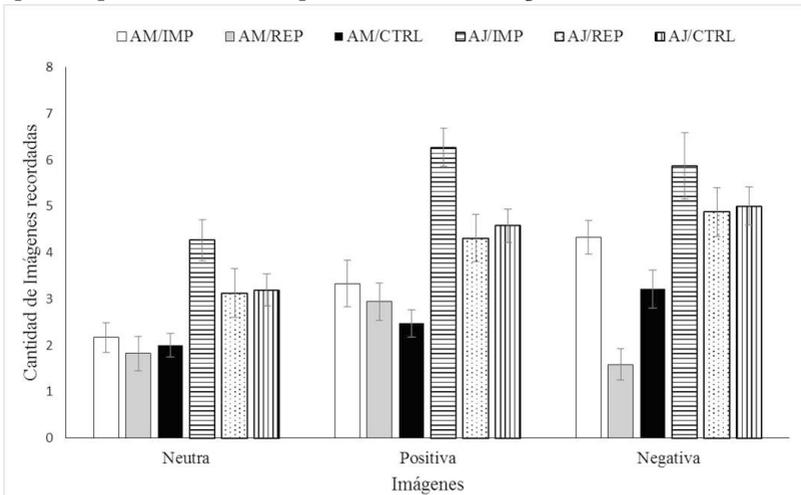


Figura 4. . Recuerdo Libre diferido. Cantidad de imágenes neutras y emocionales (positivas y negativas) que los sujetos recuerdan siete días después de la primera sesión. AM/IMP: adulto mayor expuesto a improvisación musical; AM/REP: adulto mayor expuesto a reproducción musical; AM/CTRL: adulto mayor expuesto a silencio; AJ/IMP: adulto joven expuesto a improvisación musical; AJ/REP: adulto joven expuesto a reproducción musical; AJ/CTRL: adulto joven expuesto a silencio. Las líneas verticales representan el error estándar.

Reconocimiento diferido

Luego del recuerdo libre diferido, los sujetos observaron una presentación de 72 de imágenes, que contenía las primeras 36 imágenes presentadas en la fase de adquisición de la primera sesión con 36 imágenes nuevas, con el fin de que el sujeto reconociera cada imagen vista previamente. Los resultados indicaron que las imágenes emocionales fueron más reconocidas diferidamente que las neutras, con un mayor rendimiento de los adultos jóvenes por sobre los mayores para los tres tipos de estímulos. El ANOVA indicó un efecto significativo de Imagen [$F(2, 220)=7.969, p<0.001$ ($\eta^2p=0.068$)], Edad [$F(1, 110)=45.949, p<0.001$ ($\eta^2p=0.295$)], e Imagen x Edad [$F(2, 110)=9.125, p<0.001$ ($\eta^2p=0.077$)].

Discusión

Existen antecedentes que identifican a la música, específicamente a la percepción musical, como un agente modulador de la etapa de consolidación de la memoria, es decir de aquella fase posterior a un periodo de adquisición de la información (Justel & Rubinstein, 2013). Sin embargo existen estudios que proponen que la producción musical podría ser más efectiva que la mera percepción musical en lo que se refiere al efecto cognitivo de la música (Fancourt, Ockelford & Belai, 2014). En relación a ello el objetivo del presente trabajo fue indagar las potencialidades modulatorias de un tipo de producción musical vinculada a la creatividad, la improvisación musical, sobre la memoria de contenido emocional, examinando las diferencias en el rendimiento dependiendo de la edad de los participantes.

Los estímulos afectivos que acompañan los períodos de adquisición de la información son los que determinan un mayor recuerdo a corto y largo plazo (Bermúdez-Rattoni & Prado-Alcalá, 2001), tendencia que se ve reflejada en los resultados del recuerdo libre y el reconocimiento tanto inmediato como diferido, ya que los sujetos, independientemente de la edad, presentaron un mejor rendimiento en las tareas de memoria de contenido emocional sobre la información neutra, lo que refuerza los antecedentes que indican que la carga emocional de los estímulos o eventos influye sobre la memoria de corto y largo término tanto en adultos jóvenes como mayores (Moayeri et al., 2010). Sin embargo podemos observar diferencias dependiendo de la edad de los sujetos en el rendimiento de la memoria, ya que los jóvenes lograron recordar mayor cantidad de imágenes, tanto emocionales como neutras, lo cual resulta ser lo esperado de acuerdo al deterioro cognitivo como producto del envejecimiento normal, especialmente en lo que se refiere a los cambios de la memoria relacionados con la edad (Ventura, 2004).

En relación a las diferencias en las valoraciones de las imágenes emocionales dependiendo de la edad, los resultados indicaron que los adultos mayores

calificaron con un mayor puntaje tanto a los estímulos neutros como a los positivos en relación a la valoración de los adultos jóvenes. Esto puede explicarse a través de la teoría de la selectividad socioemocional, la cual establece que a medida que se reducen los horizontes temporales con la edad las personas se vuelven cada vez más selectivas, invierten mayores recursos en los objetivos y actividades emocionalmente significativos. Según la teoría, los cambios de motivación también influyen en el procesamiento cognitivo. Con el envejecimiento la interacción social es más selectiva y se maximizan las experiencias emocionales positivas, con preferencia en las personas con los que se han tenido relaciones gratificantes, y se minimizan los riesgos emocionales, es decir, se perfeccionan las redes sociales para satisfacer mejor las necesidades emocionales (Carstensen et al., 1995), lo que se ve reflejado en la alta valoración positiva de los estímulos durante el periodo de adquisición de información.

En cuanto a la modulación de la memoria a través de la música, los sujetos expuestos a improvisación musical presentaron un mejor rendimiento en las tareas reconocimiento inmediato y recuerdo libre diferido, con un mayor impacto en los adultos mayores, para las imágenes neutras y positivas. Investigaciones empíricas en modelos animales y humanos sostienen que la capacidad moduladora sobre el arousal o excitación emocional que posee la música podría explicar el efecto facilitador que tiene sobre el rendimiento de la memoria (Chanda & Levitin, 2013). Ya sea por el efecto individual de los parámetros del discurso musical, como por ejemplo el ritmo, o por la capacidad de generar emociones fuertes, la música desencadena respuestas autónomas y neuroendocrinas, consistentes y necesarias para un estado excitado, lo que explica el mayor rendimiento en diversas tareas cognitivas (Rickard, Toukhsati, & Field, 2005). Sin embargo este factor neurofisiológico no es el único responsable de la modulación de la memoria, ya que en nuestro trabajo tenemos sujetos que escuchan e imitan un patrón rítmico (condición de reproducción), que aunque eran activos, podían recordar menos imágenes que los sujetos que participaron de la condición de improvisación.

A nivel cognitivo toda producción musical, ya sea improvisación o reproducción, presenta un esquema básico de funcionamiento cognitivo que involucra tres componentes: 1) Entrada, donde se encuentran implicados los órganos de los sentidos, 2) el procesamiento cognitivo llevado a cabo por el sistema nervioso central, 3) Salida, en esta fase participan los sistemas musculares y glandulares (Zatorre, Chen & Penhuen, 2007; Pressing, 1988). La improvisación presenta diferencias en el segundo nivel, al poner en juego el proceso cognitivo creativo, lo que podría determinar los factores que estarían interactuando para mejorar la memoria. Nuestra decisión de incorporar a la reproducción como condición experimental radica en la necesidad de equilibrar las variables intervinientes en todas las actividades musicales, para explicar los resultados desde el efecto de



la creatividad musical. El acto creativo desarrollado durante la improvisación musical, implica la generación de ideas nuevas (Baer, 1991), dando relevancia al momento y el entorno, el cual se nutre de diversos factores en ese instante singular, en la cual se entrelazan el conocimiento básicos musical con factores emocionales, generándose una interacción social entre los participantes del grupo (Passini, 2011), lo que estaría diferenciando a la improvisación del resto de las condiciones.

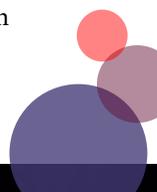
Desde una perspectiva musicoterapeutica, durante la improvisación se crea música de forma espontánea, sin la necesidad de un entrenamiento musical, e integrando lo corporal y emocional, además los diferentes niveles cognitivos están presentes al mismo tiempo. En la improvisación musical todo el cuerpo se utiliza para expresar intenciones, emociones, recuerdos, lo cual la define como un medio especial de autoexpresión (Punkanen; 2011). Durante la producción improvisada de los adultos mayores, surgieron espontáneamente fragmentos de canciones familiares, lo que maximiza las experiencias grupales emocionales positivas, en concordancia con la teoría socioemocional ya citada, al evocar información de la memoria episódica musical. Este aspecto podría explicar el mejor rendimiento de los adultos mayores en las dos evaluaciones de la memoria en comparación a los jóvenes de la muestra.

Este resultado muestra claramente la diferencia entre imitar o reproducir e improvisar como dos formas de rendimiento musical. Es evidente que las técnicas de musicoterapia hacen un uso intuitivo de esta diferencia al poner el énfasis en la improvisación. Hay, por lo tanto, una diferencia importante entre pedirle al paciente “imitar al musicoterapeuta” y “hacer música juntos”. En la improvisación, la preocupación por la replicación y el ajuste del tiempo disminuye mientras aumenta la probabilidad de disfrutar de la actividad. Este disfrute podría desempeñar un papel importante en la modulación de la memoria.

El presente estudio nos permite pensar a la improvisación musical, como un factor modulador de la memoria emocional y neutra de modalidad visual, tanto en sujetos jóvenes como en adultos mayores, con posibles repercusiones en el campo de la musicoterapia, reforzando la justificación del uso de métodos simples, seguros y eficaces para prevenir los concomitantes fisiológicos potencialmente dañinos del deterioro de la memoria a través de la música, aportando al desarrollo de las terapias basadas en evidencia.

Referencias bibliográficas

Assinnato, M.V. (2013). El concepto de mente en teorías sobre improvisación musical. *Arte e investigación*, 9, 26-31.



- Baer, J. (1991). Generality of creativity across performance domains. *Creativity Research Journal*, 4, 23–39.
- Bermúdez-Rattoni, F. & Prado-Alcalá, R. (2001). *Memoria. ¿En dónde está y cómo se forma?* México: Editorial Trillas.
- Borg, C., Leroy, N., Favre, E., Laurent, B., & Thomas-Antérion, C. (2011). How emotional pictures influence visuospatial binding in short-term memory in aging and Alzheimer's disease? *Brain Cognition*, 76, 20–25. doi: 10.1016/j.bandc.2011.03.008
- Bruscia, K. (1998). *Musicoterapia. Métodos y Prácticas*. México: Editorial Pax México.
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de Improvisación en Musicoterapia*. España: Agruparte Victoria –Gasteiz.
- Butman, J. (2001). La cognición social y la corteza cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, 26, 117-122.
- Carstensen, L., Hanson, K. & Freund, A. (1995). *Selection and compensation in adulthood* In Dixon RA, Bäckman L, eds. Psychological compensation: managing losses and promoting gains. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chanda, M., & Levitin, D. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179-193. doi:10.1016/j.tics.2013.02.007.
- Charles, S., Mather, M. & Cartensen, L. (2003). Aging and emotional memory: The forgettable nature of negative images for older adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132(2), 310–324.
- Fancourt, D., Ockelford, A., & Belai, A. (2014). The psychoneuroimmunological effects of music: A systematic review and a new model. *Brain, Behavior, and Immunity*, 36, 15-26. doi:10.1016/j.bbi.2013.10.014
- Jäncke, L. (2008). Music, memory and emotion. *The Journal of Biological Chemistry*, 7(6), 21. doi:10.1186/jbiol82
- Judde, S. & Rickard, N. (2010). The effect of post-learning presentation of music on long term word list retention. *Neurobiology of Learning and Memory*, 94, 13-20.
- Justel, N., Psyrdellis, M. & Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: Una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma Psicológica*, 20(2), 163-174. doi: 10.14349/sumapsi2013.1276.
- Justel, N. & Rubinstein, W. (2013). La exposición a la música favorece la consolidación de los recuerdos. *Boletín de Psicología*, 109, 73-83.

- Lang, P. J., Bradley, M. M. & Cuthbert, B. N. (1995). *International affective picture system (IAPS): affective ratings of pictures and instruction manual*. Technical Report A-6. Gainesville, FL: University of Florida.
- Martinez de la Iglesia, J., Onis Vilches, C., Dueñas Herrero, R., Colomer, C., Aguado-Tabernè, C. & Luque-Luque, R. (2002). Versión española del cuestionario de Yesavage abreviado (GDS) para el despistaje de depresión en mayores de 65 años: adaptación y validación. *MEDIFAM, Revista de medicina familiar y comunitaria* 12(10), 620-630.
- Moayeri, S., Cahill, L., Jin, I. & Potkin, S. (2010). Relative sparing of emotionally influenced memory in Alzheimer's disease. *Neuroreport*, 11(4), 653-655. doi.org/10.1097/00001756-200003200-00001
- Newsome, R., Dulas, M & Duarte, A. (2012). The effects of aging on emotion induced modulations of source retrieval ERPs: Evidence for valence biases. *Neuropsychologia*, 50, 3370-3384. doi:org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.09.024
- Passini, P. (2011). *Improvisación. Concepción del momento único*. Trabajo presentado en el Décimo Encuentro de "Ciencias Cognitivas de la Música". La Plata.
- Pressing, J. (1988). *Improvisation: methods and models. Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. J. Sloboda. Oxford, Clarendon Press: 298-345.
- Punkanen, M. (2011). *Improvisational Music Therapy and Perception of Emotions in Music by People with Depression*. Jyväskylä Studies in Humanities 153. Editorial Board. University of Jyväskylä.
- Rickard, N., Toukhsati, S., & Field S. (2005). The effect of music on cognitive performance: Insight from neurobiological and animal studies. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 4, 235-261. doi: 10.1177/1534582305285869
- Ruetti, E., Justel, N. & Bentosela, M. (2009). Perspectivas clásicas y contemporáneas acerca de la memoria. *Suma Psicológica*, 16(1), 65-83.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Ventura, D. (2004). Deterioro Cognitivo en el envejecimiento normal. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 2, 17-25.
- Zatorre R.J., Chen J.L. & Penhune V.B. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews*, 8, 547-558. DOI: 10.1038/nrn2152
- 

El juego social temprano y las pautas de reciprocidad en la díada adulto-bebé

Español, S.¹, Bordoni, M.², Martínez, M.,³ Carretero Pérez, S.¹,
Camarasa, R.³, Riascos, V.⁴ y García Cernaz, S.¹

silvia.ana.es@gmail.com

¹CONICET-FLACSO / ²CONICET-SADAF. / ³UAI / ⁴ICESI

Fundamentación

El juego es una de las primeras manifestaciones de la vida social del bebé. A partir de los 2 ó 3 meses de vida, emergen entre adulto y bebé una variedad de formas de juego interactivos vocales-kinéticos: los *juegos sociales tempranos*. Las madres/ padres/cuidadores utilizan un amplio repertorio de sonidos y movimientos lúdicos para convocar a sus bebés a la pura interacción social (en el sentido de que se busca la interacción por la interacción misma sin que se requieran otros objetivos) y los bebés responden a ellos desde muy temprano con conductas sociales (gorgeos, sonrisas, vocalizaciones). Estos tempranos juegos sociales, que se asientan sobre la necesidad básica e inicial de interacción social del bebé, suponen el despliegue de complejas pautas de reciprocidad que subyacen a los procesos de intersubjetividad primaria y secundaria, base del desarrollo socio-cognitivo infantil. Son juegos asimétricos, ya que la composición del juego recae sobre el adulto y la participación del bebé se restringe a su repertorio de conductas sociales. Iniciados casi al inicio de la vida, hacia el final del primer año los juegos sociales tempranos ceden paso a otras formas de juego en los cuales o bien el núcleo no es la interacción social misma, (la interacción social sirve para el desarrollo de otra función, por ejemplo la función simbólica), o bien la interacción es el foco del juego pero el repertorio conductual del niño es más complejo.

Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Carretero Pérez, S., Camarasa, R., Riascos, V. y García Cernaz, S. (2018). El juego social temprano y las pautas de reciprocidad en la díada adulto-bebé. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 162-171). Buenos Aires: SACCoM.

Dentro del ámbito de la psicología de la música, ha emergido el concepto de *musicalidad comunicativa* para referirse a interacciones donde los participantes acoplan sus gestos sonoros y motrices experimentando un particular modo de “estar juntos” (Malloch y Trevarthen, 2009). Por su fraseo, dinámica y musicalidad los juegos sociales tempranos se consideran un caso de *musicalidad comunicativa* (Fagen 2011). Asimismo, Stern (1974, 1991) exploró la co-regulación mutua de madre y bebé en interacciones de juego libre y descubrió su cualidad estrictamente interpersonal y social: el objetivo del juego radica en mantenerse socialmente involucrado. El adulto ofrece una variedad de sonidos, movimientos, toques y expresiones faciales, los cuales constituyen los eventos de estímulo para el infante. Para regular el nivel de atención y excitación del bebé, así como para generar expectativa y sorpresa, el adulto juega con las *formas de la vitalidad* de su conducta, es decir, con la fuerza, la dirección y la velocidad de dichos comportamientos (Stern 2010). Recientemente, se han explorado las manifestaciones lúdicas con las formas de la vitalidad en momentos más avanzados del desarrollo: se ha reconocido un formato de juego no-figurativo, durante el tercer año de vida, en el que niño y adulto elaboran conjuntamente la dinámica de sus comportamientos de acuerdo a la estructura repetición-variación creando motivos –en el sentido musical del término– de sonidos y movimientos que se repiten y varían estéticamente, en detrimento de cualquier componente figurativo. Se denominó a este formato lúdico *juego con las formas de la vitalidad* y se lo consideró una reedición de los juegos sociales tempranos con una participación simétrica del niño en la composición del juego (Español, Martínez, Bordoni, Carretero y Camarasa, 2014; Español, Bordoni, Martínez, Carretero y Camarasa, 2015). Pese al reconocimiento general sobre su valor para el desarrollo del bebé, como señalan Fantasia, Fasulo, Costall & López (2014), poca investigación se ha realizado sobre el juego social temprano entre adulto y bebé.

En los juegos sociales tempranos suelen observarse actividades de coincidencia en las que un miembro de la interacción hace coincidir algunos rasgos de su conducta con la producida inmediatamente por el otro; el *entonamiento afectivo* y la *imitación* son dos actividades de coincidencia relevantes en los estudios de psicología del desarrollo (Bordoni, 2013). La imitación forma parte del repertorio conductual del adulto y del bebé. El entonamiento afectivo, en cambio, es un tipo específico de conducta que realizan los adultos en sus interacciones con los bebés. Implica la realización de una conducta abierta distinta a la del bebé pero que conserva al menos uno de los siguientes rasgos de su conducta: la intensidad (absoluta o perfil de intensidad), la pauta temporal (duración, ritmo, pulsación) o la pauta espacial (Stern, 1985/1991). Existen distintos tipos de entonamientos afectivos de acuerdo a la combinación de modalidades conductuales: *transmodal* (el emparejamiento se establece a partir de la coincidencia expresada en modalidades de conducta diferente; por ejemplo, el ritmo del movimiento se hace coincidir con el ritmo

de las vocalizaciones); *intramodal* (se usa la misma modalidad conductual, pero realizando una conducta abierta diferente); y *mixto* (se realiza un entonamiento intramodal y se suma otra modalidad de conducta) (Stern, Hofer, Haft & Dore, 1985). En cambio, por definición, la imitación es siempre una coincidencia intramodal (el movimiento se empareja con movimiento, la vocalización con vocalización).

El entonamiento afectivo y la imitación son conductas frecuentes en la díada. En promedio, durante el primer año de vida, en las interacciones lúdicas espontáneas madre-bebé ocurre cerca de 1 evento de coincidencia por minuto, ya sea de imitación o de entonamiento afectivo (Jonsson et al., 2001; Pawlby, 1977; Szjnberg, Skrinjaric & Moore, 1989). Los eventos de imitación aumentan con la edad del bebé desde 1 episodio cada 2 minutos a los 2 ½ meses hasta los 15 episodios a los 11 ½ meses (Užgiris, Benson, Kruper & Vasek, 1989). En cuanto al entonamiento afectivo, en situaciones de juego en el laboratorio con bebés de entre 8 y 12 meses, las madres promediaron un entonamiento cada 65 segundos (Stern, Hofer, Haft & Dore, 1985). A diferencia de la imitación, que emerge en la díada desde los primeros días de vida del bebé, el entonamiento no está presente desde las primeras interacciones con los bebés. Inicialmente, se supuso que las madres empiezan a realizar entonamientos afectivos a partir de los 9 meses de vida de sus hijos (Stern, 1985/1991). Sin embargo, en trabajos posteriores, se encontraron pautas de entonamiento afectivo materno frente a bebés desde los 2 meses. Se observó también que la relación de frecuencia entre las actividades de coincidencia de imitación y entonamiento afectivo cambia en el desarrollo ontogenético: entre los 2 y los 6 meses del bebé, los episodios de imitación adulta ocurren en mayor número comparadas con los entonamientos afectivos; mientras que en la segunda mitad del primer año de vida, los episodios de entonamiento afectivo prevalecen por sobre los de imitación (Jonsson et al., 2001). Los diseños de investigación utilizados en los trabajos mencionados fueron mayormente estudios transversales sin interpretación evolutiva de los datos obtenidos o estudios longitudinales transversales en el contexto de lo que puede entenderse, en un sentido amplio, como juego social (en ellos se utiliza el término “juego” sin distinguirlo o como sinónimo de interacción social). Español et al. (aceptado) iniciaron el estudio del entonamiento afectivo y la imitación maternos en el contexto específico de juego social mediante un diseño longitudinal de caso único que permite el análisis detallado de los cambios evolutivos. Sin embargo el período evolutivo estudiado fue breve. Encontraron que, entre los 3 y los 6 meses: (i) las actividades de coincidencia maternas de imitación y entonamiento afectivo aparecen en todo el período con una frecuencia de dos eventos de coincidencia por minuto, (ii) las pautas de entonamiento afectivo materno casi duplican a las de imitación, (iii) el mismo fenómeno de inversión descrito por Jonsson et al. (2001) pero anticipado: se registraron más imitaciones que entonamientos afectivos a los 3 meses y un

incremento de los entonamientos afectivos sobre la imitación entre los 4 y los 6 meses, (iv) una disminución a los 6 meses de ambas actividades de coincidencia, y (vi) predominio de los entonamientos afectivos transmodales (Español et al. en prensa). En este trabajo pretendemos aportar nueva evidencia empírica sobre el juego social temprano mediante una investigación similar del comportamiento de la imitación y el entonamiento afectivo maternos durante un período evolutivo más amplio.

Objetivo

Estudiar el entonamiento afectivo y la imitación maternos en el contexto de juego social temprano, entre los 2 y los 10 meses de vida del bebé, mediante un diseño longitudinal de caso único.

Método

Participantes

Una díada madre-bebé. La edad del bebé en la primera sesión, según la convención piagetiana [año; mes (día)], fue 00; 2 (20) en la primera sesión y 00; 10 (21) en la última. El bebé es el segundo hijo de una familia de clase media argentina, de la Ciudad de Buenos Aires.

Procedimientos

La díada fue visitada en su hogar. Se solicitó a la madre que interactuara con su bebé como normalmente lo hace en su vida cotidiana. Se filmaron 15 sesiones de aproximadamente 45 minutos de duración a intervalos de 15 días, registrándose un total de aproximadamente 675 minutos interacción espontánea. Se utilizó una filmadora digital SONY DCR-SR82. Las interacciones entre bebé y adulto incluyeron todo tipo de situaciones de interacción social (alimentación, baño, cambio de pañales, regulación del sueño, alivio de dolores, juego social). De cada sesión se seleccionaron los primeros 10 minutos (no necesariamente continuados) de juego social temprano. Se generó una video-secuencia de 150 minutos con las selecciones de los primeros 10 minutos de juego social temprano de cada sesión y se la incorporó a el software de video-anotación *Anvil 5.1.9* (Kipp, 2008).

Código observacional

Se utilizó el código de observación *ad hoc* (elaborado por Español et al., 2015 y Español et al, 2016) que contempla las siguientes categorías:

A. Tipo de coincidencia establecida.

A.1. Imitación. La madre responde al comportamiento inmediatamente anterior del bebé, en un lapso de tiempo no mayor de 5 segundos, estableciendo una coincidencia global con la acción del bebé; responde en la misma modalidad conductual con el mismo contenido de acción. Por ejemplo, si el bebé abre la boca, ella abre la boca (imitación de la expresión facial); si el bebé vocaliza, la mamá vocaliza con la misma alocución (imitación vocálica).

A.2. Entonamiento afectivo. La madre responde al comportamiento inmediatamente anterior del bebé, en un lapso de tiempo no mayor de 5 segundos, a través de una conducta diferente a la del bebé en la que establece coincidencias entre la duración, ritmo, pulso, cantidad, intensidad y/o pauta espacial de las conductas. Puede hacerlo de diferentes formas. En el *entonamiento afectivo intramodal* la madre entona en la misma modalidad conductual (por ejemplo, cuando el bebé vocaliza ‘aaa aaa’, la madre responde en la misma intensidad y ritmo ‘mmm mmm’). En el *entonamiento afectivo mixto* puede agregar a la misma modalidad conductual otra modalidad (cuando además de entonar con una vocalización una conducta esforzada del bebé, la madre, por ejemplo, agrega la expresión facial de esfuerzo cerrando los ojos y la boca). En el *entonamiento afectivo transmodal* la madre cambia completamente de modalidad conductual (por ejemplo, cuando el bebé muerde o chupa a la mamá en su mejilla y ella vocaliza al ritmo e intensidad de los movimientos de boca y lengua del bebé que siente en su rostro).

B. Tipo de conducta implicada en la coincidencia.

B.1. Del bebé.

Expresión facial. Incluye las expresiones emocionales, sonrisas y gestos faciales exagerados o inhabituales de la cara. Por ejemplo, apertura de boca, cierre de ojos o pestañeos exagerados, sacada de lengua, etc. La sonrisa fue excluida de la codificación por ser muy frecuente y acompañar muchas de las situaciones de interacción.

Vocalización: incluye cualquier sonido emitido vocalmente, desde vocalizaciones silábicas o casi-lingüísticas, hasta gruñidos y onomatopeyas.

Movimiento: incluye todos los movimientos corporales diferentes a las expresiones faciales; contempla movimientos que son susceptibles de ser vistos por la madre (proximales y distales) y movimientos del bebé que ésta percibe únicamente por contacto (en los que la posición espacial de ambos no permite la percepción visual).

B. 2. De la madre.

Expresión facial.

Vocalización.

Movimiento.

Las categorías del código se incorporaron al software de video- anotación *Anvil* 5.1.9

Análisis

Se realizó una primera observación global de la video-secuencia para detectar las conductas de coincidencia. Luego se clasificó cada evento de coincidencia detectado según el tipo de coincidencia establecida (imitación o entonamiento afectivo) y el tipo de conducta implicada (expresión facial, vocalización, movimiento) del adulto y del bebé. En los casos identificados como entonamiento afectivo, se los clasificó según su tipo (intramodal, transmodal o mixto). La categorización de cada evento de coincidencia fue discutida por todos los autores del trabajo. En los pocos casos en los que no se logró consenso en la codificación, el evento fue descartado.

Resultados

En contexto de juego social temprano, durante el período 2-10 meses, se registraron 344 eventos de coincidencia maternos en respuesta al comportamiento infantil. El 35% fueron imitaciones (120 episodios), y el 65% entonamientos afectivos (224 episodios). La figura 1 muestra la distribución de la frecuencia de actividades de coincidencias maternas por sesión de interacción, y la figura 2 muestra la distribución de la frecuencia de eventos de imitación y entonamiento afectivo maternos durante el período estudiado.



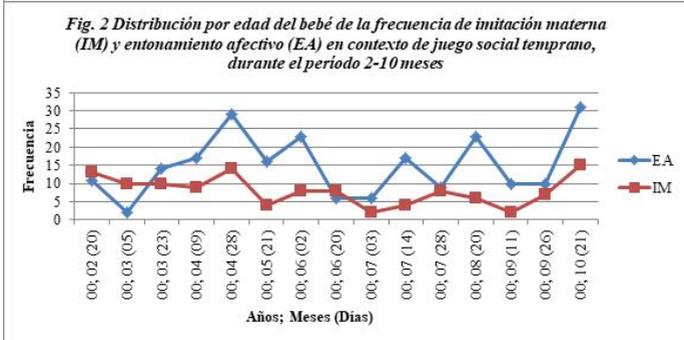
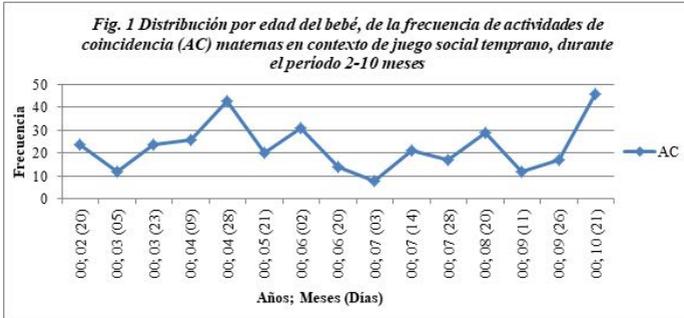
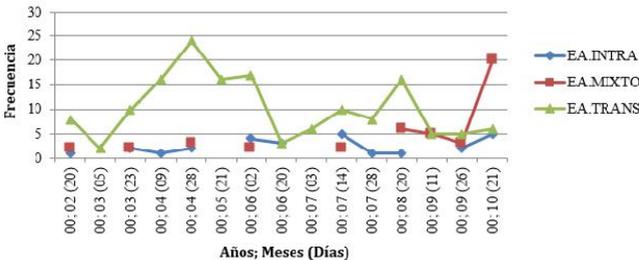


Fig. 3 Distribución por edad del bebé, de las clases de entonamientos afectivos (EA) maternos, en el periodo 2-10 meses.



EA INTRA: Entonamiento Afectivo Intramodal.
 EA MIXTO: Entonamiento Afectivo Mixto.
 EA TRANS: Entonamiento Afectivo Transmodal.

La frecuencia de imitaciones maternas osciló entre 2 y 15 eventos para los primeros 10 minutos de juego social temprano seleccionados de cada sesión de interacción filmada. La frecuencia de entonamiento afectivo muestra mayor variabilidad en el comportamiento materno, oscilando entre 2 y 31 eventos cada 10 minutos de juego social temprano.

En las dos primeras sesiones de interacción (cuando el bebé es menor de tres meses y medio) los eventos de imitación superaron en frecuencia a los entonamientos afectivos en el comportamiento materno. En el resto de las sesiones (menos en la

correspondiente a la edad de 00; 06 (20)) los entonamientos afectivos superaron en frecuencia a las imitaciones maternas. Hacia el final del sexto mes y comienzo del séptimo se observa una disminución de ambas actividades de coincidencia que se revierte inmediatamente en el mes siguiente.

De los 224 eventos de entonamientos afectivos registrados en el comportamiento materno en contexto de juego social temprano, 68% fueron transmodales (152 episodios), 20% mixtos (45 episodios) y 12% intramodal (27 episodios). La figura 3 muestra la distribución por edad del bebé, de las clases de entonamientos afectivos maternos durante el período estudiado. En ella se observa que la madre realizó entonamientos afectivos transmodales a lo largo de todo el período estudiado, con una frecuencia que oscila entre los 2 y 24 eventos. En cambio, los intramodales y mixtos sólo ocurrieron en algunas sesiones (lo que está representado por puntos sueltos en la figura). La frecuencia de estas clases de entonamientos no supera los 5 eventos por 10 minutos de juego social temprano, excepto en la última sesión de interacción (cuando el bebé tiene 00; 10 (21)), que se observa una frecuencia de 20 eventos de entonamiento afectivo de tipo mixto.

Conclusiones

En contexto de juego social temprano, los comportamientos maternos que establecen coincidencia con los del bebé aparecen en todo el período estudiado (entre los 2 y los 10 meses de vida). Nuestros datos confirman la presencia temprana (en una edad anterior a los 3 meses del bebé) de imitación y entonamiento afectivo como pauta de reciprocidad materna en interacción de juego social con su bebé y señalan a los 4 y 5 meses y los 10 meses del bebé como los períodos de mayor frecuencia de ambas pautas de reciprocidad. Entre los 2 y los 10 meses de vida del bebé, en contexto de juego social temprano, los eventos de entonamiento afectivo duplicaron los de imitación materna. El análisis de las trayectorias evolutivas de cada una de las pautas de coincidencia muestra el mismo fenómeno de inversión descrito en Español et al. (en prensa): se registraron más imitaciones que entonamientos afectivos a los 3 meses y un incremento de los entonamientos afectivos sobre la imitación entre los 4 y los 6 meses. Sin embargo, la distribución de las actividades de coincidencias indican que hacia el final de los 6 y comienzo de los 7 meses, hay un leve descenso tanto del entonamiento afectivo como de la imitación que se revierte rápidamente: en contexto de juego social temprano, la frecuencia de ambas pautas de reciprocidad continúan en ascenso durante el período siguiente. Esto desestima la hipótesis de Español et al. (en prensa) de que la disminución puntual podría estar indicando una tendencia a la desaparición de ambas pautas marcada por el inicio del tránsito hacia la intersubjetividad secundaria y a una adecuación materna hacia los cambios de interés del bebé,

que –como novedad– empiezan a incorporar el mundo de los objetos. Por el contrario, ambas pautas encuentran un pico de frecuencia hacia los 10 meses. La recurrencia del entonamiento afectivo denota la relevancia de esta pauta de reciprocidad durante este amplio período evolutivo. Las pautas de imitación, si bien menos frecuentes, se presentan de forma constante y con menor variabilidad en el comportamiento materno, funcionando como una base estable para la reciprocidad durante el juego social temprano. El entonamiento afectivo, en cambio, se comporta de manera más fluctuante presentando un efecto serrucho a lo largo del período estudiado. Estos datos aportan evidencia empírica que puede ser relevante para la discusión de las funciones psicológicas de ambas pautas de reciprocidad durante este momento evolutivo que abarca tanto el período de intersubjetividad primaria como el tránsito hacia la intersubjetividad secundaria.

En relación con los tipos de entonamientos afectivos nuestros datos coinciden con los obtenidos en otros estudios: la gran mayoría de los entonamientos maternos fueron transmodales, es decir que implicaron el cambio de modalidad conductual. Esta tendencia se mantuvo constante durante todo el período estudiado. Transformar una información temporal (como la duración o el ritmo) o un contorno de ascenso o descenso de una modalidad conductual a otra parece ser un recurso frecuente y útil en los juegos sociales tempranos entre adulto y bebé.

Referencias bibliográficas

- Bordoni, M. (2013). Imitación y entonamiento afectivo en interacciones controladas adulto-bebé. En F. Shifres, M. P. Jacquier, D. Gonet, M. I. Burcet y R. Herrera (Eds.) *Actas del XI Encuentros de SACCoM: Nuestro cuerpo en nuestra música*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 33-42.
- Español, S., Bordoni M., Carretero, S., Martínez M., Camarasa, R. (aceptado). La imitación y el entonamiento afectivo en el juego social temprano. *Interdisciplinaria*.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez M., Camarasa, R. y Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development*. 40 242-251 DOI 10.1016/j.infbeh.2015.05.008
- Español, S., Bordoni, M., Carretero, S.; Martínez M., Camarasa, R. y Riascos, V. (2015) Pautas de reciprocidad durante el primer semestre de vida: imitación y entonamiento afectivo. *Actas del XII Encuentro en Ciencias Cognitivas de la Música La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente*. Isabel C. Martínez, Alejandro Pereira Ghienna, Mónica Valles y Matías Tanco (Editores). Buenos Aires: SACCoM 2 (1), pp. 99-106.

- Español, S., Martínez M., Bordoni, M; Camarasa, R. y Carretero, S. (2014). Forms of vitality play in infancy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48 (4) 479-502.
- Fagen, R. M. (2011). Play and development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 83–100). Oxford, England: Oxford University Press.
- Fantasia, V., Fasulo, A., Costall, A. & López, B. (2014). Changing the game: exploring infants' participation in early play routines. *Frontiers in psychology*, 5, 522. doi 10.3389/fpsyg.2014.00522
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: communicating the vitality and interest of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 1-9). Oxford: Oxford University Press.
- Pawlby, S. (1977). Imitative interaction. In H. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 203-224). Nueva York: Academic Press.
- Stern, D. (1985/ 1991) *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, traducción de Jorge Piatigorsky. Buenos Aires: Paidós.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York: Oxford University Press.
- Stern, D. N. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 187-214). New York, NY: Wiley.
- Stern, D., Hofer, L., Haft, W., & Dore J. D. (1985). Affect attunement: the sharing of feeling states between mother and infant by means of inter-modal fluency. In T. Field y N. Fox (Eds.), *Social perception in infants* (pp. 249-268). Norwood, NJ: Ablex.
- Szajnberg, N., Skrinjaric, J., & Moore, A. (1989). Affect attunement, attachment, temperament, and zygosity: A twin study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(2), 249-253. doi:10.1097/00004583-198903000-00017
- Užgiris, I. C., Benson, J. B., Kruper, J. C. & Vasek, M. E. (1989). Contextual influences on imitative interactions between mothers and infants. In J. J. Lockman & N. L. Hazen (Eds.), *Action in social context: Perspectives on early development* (pp. 103-127). New York: Plenum Press.

Relevamiento y difusión de obras de compositores argentinos. Carlos Guastavino: “Quince canciones escolares” ciclo para canto y piano. Primer registro audiovisual del ciclo, U.N.T.

Pablo Oscar Murad y Patricia Yvonne Espert

muradpablo@gmail.com

Facultad de Artes (Universidad Nacional de Tucumán).

Introducción

En el año 2015 se crea en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, el Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido¹. Lo integran docentes con formación de grado y posgrado en música, tecnología y educación con experiencia en investigación interdisciplinaria. Sus áreas de interés incluyen: diseño de sonido, arte sonoro, arte radiofónico, nuevas tecnologías, espacio sonoro, música, audición, medioambiente sonoro, educación para la higiene sonora, estéticas sonoras contemporáneas, entre otros.

Durante ese año, miembros del IIES aprueban realizar el registro audiovisual del ciclo “Quince canciones escolares”, musicalizado por Carlos Guastavino (05/04/1912- 29/10/2000) con poesía de León Benarós (06/02/1915-25/08/2012), siguiendo la línea de investigación de uno de los autores de este trabajo que propuso el proyecto.

El proyecto plantea por un lado objetivos en el ámbito pedagógico, y por otro, la producción de material didáctico en soporte DVD para ser distribuido de forma gratuita en instituciones educativas del país.

En la etapa heurística del proyecto investigativo comprobamos que no existía en el país un registro completo del ciclo, por lo cual cobró importancia su concreción

Murad, P. O. y Espert, P. Y. (2018). Relevamiento y difusión de obras de compositores argentinos. Carlos Guastavino: “Quince canciones escolares” ciclo para canto y piano. Primer registro audiovisual del ciclo, U.N.T. En N. Alessandroni y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 172-180). Buenos Aires: SACCoM.

en ocasión de cumplirse en el año 2016 los cincuenta años del estreno mundial y celebrarse el bicentenario de la Declaración de la Independencia en Tucumán.

La grabación se llevó a cabo en calidad alta definición (HD), en dos jornadas del mes de octubre del año 2015. Tuvo carácter de clase pública, ya que en la misma participaron estudiantes y docentes de la Tecnicatura Universitaria en Sonorización, e integrantes del IIES.

El producto final DVD en HD fue posible por el trabajo interdisciplinario y articulado de diversas unidades académicas de la Universidad Nacional de Tucumán; la participación de artistas, docentes y profesionales pertenecientes al IIES; la Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión de la U.N.T.; el canal digital UNT Visión, y la inestimable colaboración de la Dra. Silvina Luz Mansilla², especialista en la obra del compositor.

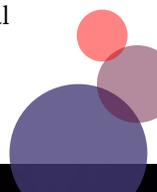
Estimamos que la re circulación del ciclo posibilitará contribuir en alguna medida con uno de los sueños de Guastavino: *“Educar a los jóvenes a través de la canción”*.

Carlos Vicente Guastavino. “Quince canciones escolares”, ciclo para canto y piano

En el panorama general de la creación artística argentina del siglo XX Carlos Vicente Guastavino fue un compositor atípico, uno de los pocos cuya producción alcanzó rápida difusión internacional, llegando a ser más conocida en otras latitudes que en nuestro país.

Poseedor de una personalidad artística sin precedentes, que unida a un carácter ermitaño, evasivo, poco sociable y humilde, produjo una música tonal accesible, que alcanzó amplia difusión. Algunas de sus composiciones llegaron incluso a popularizarse; obras como “La tempranera”, “Pueblito mi pueblo”, “Se equivocó la paloma” han sido difundidas por las voces de Juan Manuel Serrat, Mercedes Sosa, Eduardo Falú, Alfredo Krauss, José Carreras, Teresa Berganza, Kiri te Kanawa entre otros. Podemos decir que la producción musical de Guastavino superó la dicotomía entre música culta y popular, y entre la categoría de anacrónica y moderna³.

La eficacia con que los rituales escolares colaboraron en la construcción de la identidad cultural argentina, constituye un tema complejo, atentamente estudiado por sociólogos e historiadores a lo largo de las últimas décadas; quienes llegaron a la conclusión de que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión de una población que a principios del siglo XX era desde el punto de vista cultural a causa de la gran inmigración, bastante heterogénea.



La reglamentación de las fiestas patrias y actos culturales escolares en nuestro país data de 1940; dos décadas después, en el año 1965 Guastavino compone su álbum denominado “Quince canciones escolares” sobre poesías de León Benarós, que fue publicado por la editorial Lagos en el año 1965⁴. El estreno lo realizó en julio del año 1966 en vivo, en un programa de Radio Nacional que se llamaba Cantan Nuestras Escuelas. Carlos Guastavino al piano, Marga Grajek como solista y dos coros infantiles de dos escuelas de Haedo: el coro de la Escuela N° 23 que dirigía el maestro Alberto Balzanelli y el coro de la Escuela N° 8 que dirigía Enrique Aradas.

El objetivo del ciclo fue conformar un recurso didáctico para el cultivo de la identidad cultural en las escuelas; ya que desde fines del XIX a comienzo del XX los rituales patrióticos son los que han servido para crear este sentido de pertenencia a una nación.

En el registro audiovisual la Dra. Silvina Luz Mansilla comenta sobre el tema:

“Educar al Joven por medio de la canción, dijo Guastavino en una entrevista, pocos días antes de que se estrenaran en RA Radio Nacional el ciclo “Quince canciones escolares. El consideraba que la clásica canción de cámara argentina era un medio muy propicio para llevar adelante el conocimiento del ritmo, melodía y temas argentinos”.

Guastavino tenía esta intención de educar al joven por medio de la canción, y al mismo tiempo pensar en esta impronta interdisciplinaria que plantea este ciclo. Si bien son un formato artístico para la clase de música, al mismo tiempo permiten realizar transversalidades, uniendo varias disciplinas que habitualmente se trabajan en las escuelas, como por ejemplo la música con matemáticas, química, literatura.

El ciclo fue producido en una época en la cual Guastavino ya estaba consagrado como compositor de música escolar; sin embargo este álbum no contó con la aprobación oficial durante décadas; tampoco contó con una divulgación pareja de la totalidad de las canciones que integran el ciclo a pesar de que las mismas no fueron editadas por separado sino en conjunto, formando un álbum⁵.

Los temas que encaran los textos son por lo general familiares para el ámbito escolar, convocan poemas simples y accesibles que León Benarós compuso en simultaneidad con Guastavino. Los títulos dan una idea clara de las temáticas, algunos apuntan a fechas patrias, efemérides, o sea aquellas fechas en las que se conmemoran hechos históricos vinculados al origen de la nación, a la fundación del estado, como lo son las canciones *Belgrano nos dio bandera; Quien fuera granaderito; Doña Paula Albarracín; Sarmiento fundaba escuelas*. Otros temas

vinculados a la vida en la escuela como *En mi escuela hay un naranjo; Está lloviendo en mi escuela; El pajarito del frío; Buen día señor invierno; Química; Me gustan las matemáticas; Ya llegan las vacaciones*; y otras canciones relacionadas a temas de extensión cultural: *El viaje de papel; La Música; La última hoja; Me gusta la mitología*.

Sobre las características musicales del ciclo Guastavino expresó lo siguiente:

“Ninguna canción, salvo la N° 8 Buen día señor invierno, y la N° 15 Ya llegan las vacaciones, excede el marco de la octava musical; es decir que la extensión vocal es mínima, por eso son un material ideal para abordarlas en las escuelas. Las melodías son fáciles, no vulgares, algunas presentan saltos melódicos, pero predominan los grados conjuntos; los compases empleados son el de 6/8, 2/4, 3/4; utilicé armonías sencillas...”

La difusión del ciclo objeto de estudio se detuvo a partir de la década del 80 a diferencia del resto de su producción artística por motivos que se desconocen, y que quizás podrían ser objeto de futuras investigaciones.

La música, por ser un arte temporal, posee un alto grado de abstracción y una naturaleza efímera *per se*, por lo que la partitura representa tan solo la obra en potencia. La obra real y verdadera existe en cada ejecución, sea ésta en vivo o por reproducción grabada. El material registro del ciclo en DVD con los comentarios de la Dra. Mansilla podrían dar lugar a una re circulación, así como también a la inclusión del ciclo en los repertorios de las instituciones educativas.

Objetivos del proyecto

El proyecto planteaba como objetivo principal realizar el primer registro audiovisual del ciclo *Quince Canciones Escolares* de Carlos Guastavino; y con la distribución masiva del material colaborar con su divulgación.

La participación del canal digital de la Universidad Nacional de Tucumán, UNT Visión, permitió realizar un aporte brindando contenidos de alta definición en formato digital de obras de compositores argentinos.

Por último, ofrecer material didáctico nuevo al sistema educativo, facilitando su penetración en las aulas.



Desarrollo del proyecto

Preproducción

En una primera etapa, gestionamos los requerimientos técnicos de audio y video, así como la locación en donde se llevaría a cabo la grabación. Para ello se convocó a la Dirección de Servicios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Nacional de Tucumán creada en el año 2014; la cual tiene a su cargo la operatividad, funcionamiento y puesta en marcha de la señal digital universitaria creada en el marco de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y en los convenios específicos rubricados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU) y el Ministerio de Planificación Federal de la Nación; sabiendo que uno de sus objetivos es fortalecer la producción de contenidos audiovisuales destinados a la difusión de las actividades académicas, científicas, artísticas, culturales y de extensión que produce la Universidad.

La Dirección de Servicios de Comunicación Audiovisual, aportó el equipamiento de iluminación y video, así como el personal especializado para su operación.

La locación elegida fue el salón auditorio del Centro Cultural Eugenio Flavio Virla, dependencia de la Universidad Nacional de Tucumán, en coincidencia con el planteo estético diseñado para el video y por contar con un piano que reunía las características requeridas.

Registro audiovisual

La segunda etapa se inició con la planificación del registro la que incluía la propuesta estética y la narrativa del documental, previamente consensuado por el director y las intérpretes: voz María Fernanda Pérez, al piano la autora de este trabajo Patricia Espert.

Para captar las imágenes se trabajó con tres cámaras para el registro de alta definición (HD), y en simultáneo se realizó la toma directa de sonido con un sistema profesional en cuatro canales.

El material obtenido en las tres cámaras, más las tomas extras para insertos, se volcó en un software para definir el montaje final del producto. Luego, en la etapa de postproducción se adicionó la mezcla estéreo del sonido.

Por cuestiones presupuestarias todo el proceso de rodaje se llevó a cabo en solo dos jornadas de seis horas cada una.



Postproducción

El proceso de postproducción llevó mucho más tiempo del previsto porque se produjeron variaciones positivas en la planificación, que justificaban ampliamente el desvío. Un año después del rodaje los integrantes del proyecto invitamos a la Dra. Silvina Luz Mansilla a realizar los comentarios del registro.

El 19 de septiembre de 2016 se realizó una nueva sesión de filmación, en oportunidad de visitar la ciudad de San Miguel de Tucumán la Dra. Mansilla. Sus aportes y comentarios sobre el compositor y el ciclo enriquecieron el material y modificaron su formato inicial.

Luego de arduas gestiones ante las autoridades, en agosto de 2017 logramos los fondos necesarios para realizar la gráfica del pack y replicado de cien unidades del DVD, las que serán distribuidas en forma gratuita en instituciones educativas del país y del exterior.

En el mes de diciembre del 2017 el IIES presentará el material en la ciudad de San Miguel de Tucumán, y posteriormente en las instituciones de las provincias que lo soliciten. Diferentes medios de comunicación están realizando la difusión del proyecto.

Planteo pedagógico del proyecto

La Tecnicatura Universitaria en Sonorización es la carrera de pregrado de la Facultad de Artes en la que se desempeñan como docentes la mayoría de los integrantes del IIES. En ella el perfil profesional del egresado está orientado al diseño de sonido de productos audiovisuales. Entre los contenidos de sus asignaturas figura la realización de productos audiovisuales en todas sus etapas, desde el guión hasta la postproducción y la difusión. Como durante el desarrollo del proyecto se abordaron contenidos teóricos tales como: planteo de idea estético y narrativo, selección de tema, gestión de equipamiento y locaciones, diseño de sonido, plan de rodaje, ensayos de cámara, entre otros; desde el inicio del proyecto dimos participación a los estudiantes, especialmente los que cursan el último año de la carrera.

Al estar presentes durante el rodaje propiamente dicho, los estudiantes pudieron cotejar aspectos tales como planteo de iluminación, selección de planos y movimientos de cámara, indicaciones de director, funciones de continuidad y claqueta, registro directo de sonido, etcétera. Cada uno de los técnicos, en conjunto con los docentes, explicaba detalladamente las acciones realizadas y evacuaba las dudas que surgían conforme avanzaba la actividad.

Contribución principal

En el marco brindado por el 13 ECCOM presentamos el primer registro audiovisual que existe en el país del ciclo “Quince canciones escolares”, en soporte DVD y calidad HD.

Este aporte generado por el desarrollo del proyecto, facilitaría el ingreso de nuevo material didáctico a las aulas, y consecuencia de ello esperamos se produzca un proceso de re circulación y divulgación del ciclo.

El desarrollo del proyecto también posibilitó que en el año 2017 la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán mediante Resolución Ministerial N° 5 [SGE]0162)⁶, apruebe el curso de 60 hc titulado: “CARLOS GUASTAVINO: QUINCE CANCIONES ESCOLARES” Abordaje del Ciclo para canto y piano y su inclusión en el aula”; en el marco de ofertas de pos títulos ofrecidos por la Facultad de Artes; siendo disertante la mezzosoprano María Fernanda Pérez, miembro del IIES, y la autora de este proyecto, pianista e investigadora, como coordinadora y disertante.

Destacamos que los resultados obtenidos fueron posibles gracias al trabajo interdisciplinario y articulado de varias unidades académicas de la Universidad Nacional de Tucumán, de artistas, docentes y profesionales pertenecientes al IIES; y por el aporte y asesoramiento desinteresado de la Dra. Silvina Luz Mansilla; lo cual nos lleva a distinguir la labor del equipo, siendo este el factor fundamental para la obtención de los logros alcanzados, sentando las bases para el desarrollo futuro de similares.

Conclusiones

El presente trabajo presenta un conjunto de resultados obtenidos a partir de investigación teórico-empírica. Busca reportar a la comunidad académica las condiciones bajo las cuales se obtuvieron los resultados con el afán de propiciar acciones de réplica.

Contribuye al relevamiento y difusión de obras de compositores argentinos a partir de un documento audiovisual de alta calidad en soporte físico, con la posibilidad además de su difusión masiva por internet.

Al haber sido documentado en todas sus etapas de realización, se convierte a su vez en material didáctico de alto valor como auxiliar en la enseñanza de contenidos en asignaturas de la Tecnicatura Universitaria en Sonorización.

A partir de la distribución del producto terminado en instituciones educativas se evaluará el grado de cumplimiento de la hipótesis planteada al inicio de la



investigación, la cual consideraba que el registro audiovisual en alta definición del ciclo completo, su utilización como material didáctico de distribución gratuita a través del sitio web de la Universidad Nacional de Tucumán y del soporte en DVD podrían dar origen a una recirculación del ciclo.

Diferentes instituciones del país han solicitado el material, por lo que a partir de ahora el proyecto ingresa en otra etapa.

Consideramos que el mayor logro de la investigación ha sido culminar con el proceso, ya que para obtener el producto audiovisual, debimos transitar por situaciones de alta complejidad conciliando exigencias presupuestarias, de gestión y trabajo operativo interdisciplinario.

Referencias bibliográficas

- Aretz, I. (1946). *Música tradicional argentina. Tucumán, historia y folklore*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Arizaga, R. (1971). *Enciclopedia de la música argentina*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Corrado, O. (2010). *Música y modernidad en Buenos Aires: 1920-1940*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Donozo, L. (2006). *Diccionario bibliográfico de la música argentina y de la música en La Argentina*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Mansilla, S. L. (2011). *La obra musical de Carlos Guastavino. Circulación, Recepción, Mediaciones*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Notas

1. IIES: Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido, creado por Resolución N° 299/15 de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán
2. Doctora en Artes por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora Superior en Musicología, graduada de la Universidad Católica Argentina. Profesora Nacional de Piano, por el Conservatorio Nacional “Carlos López Buchardo”. Actualmente, coordina el Área Música del Instituto de Artes del Espectáculo de la Universidad de Buenos Aires y dirige el Programa de Doctorado en Musicología en la Universidad Católica Argentina. Profesora de grado y posgrado en diversas universidades, es musicóloga en actividad convocada regularmente para congresos

nacionales e internacionales. Su producción científica se centra en la creación musical argentina de tradición escrita. Autora de varios libros, tres de ellos dedicados a Carlos Guastavino, dirigió volúmenes colectivos y editó publicaciones periódicas especializadas. Miembro fundador de la Asociación Argentina de Musicología, integró su comisión directiva en distintos periodos como fiscalizadora, secretaria y presidente.

3. Mansilla, Silvina Luz (2011). *La obra musical de Carlos Guastavino. Circulación, Recepción, Mediaciones*. Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical.

4. La editorial era propiedad de Rómulo Lagos que en los años 60 produjo la edición de muchísimas partituras de canciones de raíz folclórica a la luz del auge del folclore que se vivía en ese momento.

5. Tres ediciones de mil ejemplares cada una..

6.<http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/organismos/aremyc/proyectos17/162.pdf>



La música para piano de Gilardo Gilardi. Registro discográfico. Divulgación. Partituras

Patricia Yvonne Espert y Dora Cristina De Marinis

patriciaespert@yahoo.com

Facultad de Artes (Universidad Nacional de Tucumán).

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación artístico musical finalizada en el año 2016¹ que da cuenta en un corpus integrado de la vida y la obra del compositor argentino Gilardo Gilardi (1889-1963), con una mirada específica en su música para piano. La mencionada articulación pone en evidencia la coherencia y consistencia de la personalidad del compositor así como su talento musical.

Gilardo Gilardi fue un ícono en el ámbito de la creación musical argentina; destacado, prolífico, original y talentoso compositor que representó la vanguardia musical de la primera mitad del siglo XX. Fue docente, crítico, conferenciante, pedagogo, autor de obras didácticas, director de orquestas y coros, miembro de la Comisión Asesora de la Orquesta Sinfónica Nacional hasta su fallecimiento y miembro fundador del Grupo Renovación (1929-1964) junto a Juan José Castro (1895-1968), José María Castro (1892-1964), Juan Carlos Paz (1897-1972) y Jacobo Ficher (1896-1978)

Cultivó casi todos los géneros musicales; sin embargo, como tantos otros músicos académicos argentinos, sus obras carecen de estudios sistemáticos profundos, de catalogación, y se han extraviado o no han sido editadas. Consideramos que el estudio de su vida y de su obra viene a completar uno de los tantos vacíos existentes en la historia de la música argentina, escasez propia de nuestra identidad cultural

latinoamericana que impulsó el abordaje de este proyecto. Falta todavía, realizar estudios que busquen explicar esta tendencia, a los fines de implementar cambios en las políticas culturales, económicas y sociales que permitan revertir la situación planteada.

Desempolvar nuestro patrimonio musical localizando y abordando obras de valor es un aporte que los intérpretes e investigadores podemos realizar al momento de elegir repertorio u objeto de estudio, con lo cual gestamos soluciones a la problemática latinoamericana.

Gilardo Gilardi. Reseña de su vida

Nació el 25 de mayo de 1889 en la ciudad de San Fernando, provincia de Buenos Aires. Durante su juventud vivió en la Ciudad de Buenos Aires en el barrio de Palermo. Creció en el seno de una familia de músicos. Sus padres, Ángela Bigneli y Miguel Ángel Gilardi, eran italianos y poseían una gran cultura, en particular su padre, que fue violonchelista, compositor y director de orquesta y de coro.

Gilardo Gilardi inició su formación musical de la mano de su padre, a los diecinueve años comenzó estudios metodizados de música durante tres años con Pablo María Beruti (1866-1914), músico sanjuanino. Desaparecido su maestro en 1914 regresó a su formación autodidáctica. Pablo María Beruti llegó a valorarlo y a admirarlo al punto de dejarle sus cátedras de Armonía, Contrapunto y Composición del Liceo Musical Beruti cuando enfermó, y desde entonces, Gilardi se dedicó a la enseñanza.

En el año 1920 comenzó su carrera de compositor cuando resultó favorecido con el primer premio en el primer concurso de óperas de autores argentinos organizado por la Municipalidad de Capital Federal, el jurado eligió su ópera *Ilse*, idilio en dos actos, estrenada en el año 1923 en el Teatro Colón.

Gilardi representa uno de los casos atípicos de la generación de compositores que nacieron en la década de 1880, que como creador no viajó a Europa para ampliar sus horizontes, se quedó en su tierra. Persiguió siempre el ideal indoamericano, anhelo por el cual bregó hasta sus últimos días. Por ello intervino activamente en la formación de la Sociedad Amerindia, institución creada para sostener una conciencia artística argentinista e indoamericana. En un discurso pronunciado por *Radio Nacional*, Gilardi expresó:

Amerindia es el símbolo que representa la comunidad espiritual de los hombres que habitan el suelo de las Américas, sean ellos indígenas, criollos o integrantes acrisolados por la influencia telúrica y arraigados por infinidad de sentimientos. Anhelaba abrir el camino y señalar el derrotero a la juventud estudiosa que cultiva las bellas artes en nuestro país, orientándola hacia

un concepto de argentinismo integral que la aparte de ese dócil y cómodo mimetismo extranjerizante que la hace vivir sugestionada por el espejismo de la civilización que nos viene de allende los mares, no para prescindir de la enseñanza que nos aporta pero sí para resistir toda imposición de normas y gustos que dificultan el surgimiento de artistas originales que produzcan obras cuyo contenido exponga la realidad de la vida argentina.²

Gilardi tuvo entre sus amigos personas de exquisita sensibilidad; destacamos su relación con Alfonsina Storni (1892-1938), con Ricardo Rojas (1882-1957), con quien compartió el ideal del indoamericano, y con Leopoldo Lugones (1874-1938). Entre sus alumnos podemos mencionar al compositor y pianista Roberto Caamaño (1923-1993) quien reconoció en Gilardi a su mejor maestro, y a la compositora Alicia Terzian (1936) quien lo recordó a su fallecimiento, en 1963:³

Sus clases siempre fueron completas, magistrales; sus charlas, profundas e irónicas; su juicio, agudo y certero, fuerte a veces, pero siempre justo [...]. Gilardo Gilardi transmitía esa inmensa sinceridad y honestidad de hombre y de artista, en el hacer y en el crear. Fue un músico nato, un estudioso y trabajador constante buscando bases más sólidas y mayor perdurabilidad a su pensamiento musical.

Objetivos

La investigación tuvo como objetivo principal contribuir a la preservación de parte del patrimonio musical argentino del siglo XX, como así también a propiciar un mayor acercamiento y difusión de la música del compositor argentino Gilardo Gilardi.

Además, localizar cinco obras para piano que estaban perdidas pero de cuya existencia daba cuenta la bibliografía⁵, realizando con esto un aporte al repertorio circulante en el país de partituras de música argentina.

También entre sus objetivos citamos analizar la totalidad (ocho) de obras que conforman el catálogo pianístico del compositor a la luz de la metodología creada por el compositor Dante Grela (1941)⁶; catalogar su producción siguiendo el ordenamiento metodológico de Ana María Mondolo⁶; y por último realizar el primer registro discográfico de la obra para piano de Gilardi.



Resultados

Incursionar en la vida y en la producción de Gilardi nos permitió también aproximarnos a la de otros artistas y a diferentes problemáticas de la época; captar el sentir del compositor, comprender que además de un talentoso músico fue un argentino comprometido con su gente, con su familia, con sus colegas, con sus alumnos, con la sociedad toda. Ejemplo de ello fue su activa intervención para formar la Sociedad Amerindia, lo cual mencionamos en la introducción

La etapa heurística del proceso investigativo comenzó en el año 2006. Como acción inicial construimos un catálogo de sus obras para piano de acuerdo a la información relevada en la bibliografía y hemerografía musical argentina consultada, la cual daba cuenta de un total de ocho obras para piano, frente a olo tres que habían sido editadas por Ricordi Americana.

Obras editadas

1. *Cantares de mi cantar*: “Endecha”, “Trova”, “Elegía”, “Rondel” (1948)
2. *Cuatro preludios unitonales o unitónicos*: “Impresionista”, “Clásico”, “Romántico”; Danzante” (1964)
3. Tango (1964)

Luego de intensas búsquedas localizamos, gracias a la generosidad de su hijo Miguel Ángel Gilardi que permitió el acceso al archivo del compositor, localizamos las cinco restantes con las cuales se completó el catálogo:

1. *Estrújalas*: “Mística”, “Júbilo”; “Hímnica”; “Intima” y “Fúnebre”
2. *De la obra El caminante descaminado*: “Sitibunda por tierras sedientas”
3. *Tríptico*: “La ñusta enamorada”, “Soliloquio” y “La danzarina y el haraveco”
4. Preludio, Toccata y Fuga
5. *El viento agita el cardal*

Para analizar este cuerpo de ocho obras pianísticas seleccionamos la metodología creada por el compositor rosarino Dante Grela, plasmada en detalle en su libro *Análisis musical, una propuesta metodológica*⁷, tanto por su flexibilidad como por su adaptabilidad a toda clase de material sonoro. Es una herramienta que posibilita esclarecer lo que ocurre en el interior del discurso musical sin apelar a códigos de mayor complejidad más que la música misma.

El análisis está orientado, por un lado, a enriquecer la interpretación de las piezas a través de una mayor comprensión del texto musical, y por otro, a describir

los recursos compositivos que se tornan recurrentes en la construcción de las melodías, ritmos y armonías, porque son estos los que fundamentan la percepción de una coherencia estilística.

Expondremos a continuación algunas reflexiones que surgen del análisis de cada una de las obras:

Esdrújulas es la primera obra para piano del compositor, compuesta entre los años 1915 y 1917. Está conformada por cinco piezas cortas: “Mística”, “Júbilo”; “Hímnica”; “Íntima” y “Fúnebre” que comparten rasgos compositivos semejantes.

Son formas sonoras construidas sobre la elaboración de un reducido número de microestructuras referenciales dentro de una armonía tonal funcional. Mantienen esquemas morfológicos, funcionales y armónicos empleados en las obras del tipo clásico-romántico.

Si consideramos la periodización de la producción gilardiana realizada por Roberto García Morillo: I. Tendencia universalista; II. Tendencia nacionalista; III. Escuelas modernas de composición, esta obra encuadra en la etapa “universalista”, que se extendió aproximadamente hasta el año 1929, en el cual estuvo fuertemente influenciado por la música alemana, italiana y francesa.

“*Sitibunda por tierras sedientas*”, pertenece a una obra mayor, *El caminante descaminado*, compuesta en el año 1925. Es la segunda obra para piano del compositor, y corresponde también a su etapa “universalista”. Si bien la armonía de esta pieza es triádico-funcional y su esquema formal responde todavía al período clásico-romántico, se perciben en ella una mayor influencia debussyana.

La pieza presenta un rasgo distintivo en cuanto al balance temporal, que se repite en casi toda la producción para piano: el juego de simetrías bilaterales.

Gilardi introduce dos indicaciones de carácter contrastante en la macroforma: “*De andar cansado*” y “*Al vals*”. Entendemos que ellas sintetizan el espíritu contrastante de la obra que se manifiesta por un lado utilizando pulso constante de negras para reflejar el andar cansado, y el compás de 6/8 fluido y continuo para logra el movimiento del vals.

“La ñusta enamorada”, “Soliloquio” y “La danzarina y el haraveco” son tres preciosas piezas que conforman *Tríptico*, su tercera obra para piano, programática, compuesta en 1935.

En Tríptico Gilardi continúa acentuando el tipo de trabajo de su producción anterior, la elaboración casi obsesiva sobre un número restringido de microestructuras sonoras referenciales.

Por primera vez aparecen en una obra para piano del compositor elementos pertenecientes al folclore, lo cual incorpora la pieza al período compositivo denominado “nacionalista” por García Morillo. Pero a partir del análisis musical llegamos a la conclusión de que esta obra pertenece a una estética de tipo neoclásico-nacionalista, por la concurrencia de varios factores, entre ellos una rítmica fuertemente pulsante y elementos folclóricos indigenistas. La estética neoclásica fue adoptada en general por los compositores argentinos vanguardistas de la época, con lo cual en este caso nos apartamos de alguna forma de la clasificación de García Morillo.

En “Soliloquio” comienza a trabajar biarmonías, una técnica que reaparece constantemente y que se constituye en rasgo característico en cuanto al tratamiento de las alturas. El empleo de movimientos paralelos de complejos simultáneos evidencia el interés del compositor por técnicas asociadas al impresionismo de Claude Debussy. El movimiento de acordes paralelos crea zonas en donde se presenta una tendencia a la desfuncionalización de la armonía confiriéndole un rol tímbrico.

A partir de esta obra Gilardi plantea en varios momentos escritura en tres pentagramas, estimamos que a los fines de resaltar las voces.

Preludio, Toccata y Fuga fue la cuarta obra para piano, compuesta en 1939. En ella Gilardi utiliza principios morfológicos provenientes del barroco, otro rasgo característico de su filiación neoclásica, en este caso internacionalista, ya que no presenta rasgos folclóricos. En la periodización de García Morillo tenemos que incluirla dentro del último período “escuelas modernas de composición”.

Los tres movimientos de la obra están basados en un único núcleo temático, en el manuscrito se lee: “*Preludio, Toccata y Fuga sobre un mismo tema*”.

En “Toccata”, Gilardi estructura la obra con el uso de cuartas y segundas dentro de un contexto de base diatónica. Esta característica cobra importancia porque la interválica es una herramienta compositiva perteneciente a las últimas tendencias.

En “Preludio” utiliza una técnica híbrida que oscila entre una cierta tendencia a la interrelación funcional armónica y la utilización de un principio interválico de cuartas y segundas para organizar las simultaneidades.

Cantares de mi cantar se titula la quinta obra para piano de Gilardi, que terminó de componer en el año 1947. La integran cuatro piezas menores tituladas “Endecha”, “Trova”, “Elegía” y “Rondel”.

El compositor se mueve aquí dentro de un planteo armónico de base diatónica, pero con utilización del total cromático como repertorio de alturas. Este es un procedimiento armónico que comparten muchos compositores pertenecientes a una línea de pensamiento de tipo neoclásico. En cuanto a los aspectos técnicos, compositivos y estéticos de la obra se asocia al neoclasicismo nacionalista con influencias románticas e impresionistas.

El planteo articulario del tiempo sobre la base de simetrías bilaterales constituye un factor común en los tres primeros movimientos de la obra.

Cuatro preludios unitónicos o unitonales fueron compuestos en el año 1954. Las cuatro piezas que componen esta obra son: “Impresionista”, “Clásico”, “Romántico” y “Danzante”, integradas por su interválica y por la elaboración de un grupo reducido de microestructuras referenciales. El compositor no hace referencia alguna a estructuras pertenecientes al folclore argentino, se conecta más con técnicas compositivas propias de la primera mitad del siglo XX. La forma en “Danzante” por ejemplo, está construida sobre la base de constante yuxtaposiciones de microestructuras referenciales. Este es un rasgo morfológico que muestra a un compositor que comienza a desprenderse de los principios organizativos del siglo XVIII y XIX para apoyarse en técnicas y construcciones de la forma del siglo XX.

Tango es la séptima obra compuesta por Gilardi para piano, lo hizo en el año 1958, es la obra más breve.

En esta obra la articulación entre las macro y meso unidades formales se produce por superposición, claro indicio del interés del compositor por trabajar con texturas contrapuntísticas, un rasgo que asociamos al neoclasicismo.

En cuanto a la construcción microformal el compositor transforma por variación o elaboración siete microestructuras referenciales. Y en cuanto a la organización de las alturas, sobre la base diatónica utiliza el total cromático.

El viento agita el cardal, es la última y más extensa obra que Gilardi compuso para piano. La partitura presenta la singularidad que al finalizar la música Gilardi insertó algunos versos de un poema de Miguel D. Echebarne, titulado “Inventario

de un paisaje”.

La notación de la pieza es amétrica. La organización de alturas se mueve dentro de un campo prácticamente atonal, con solo una fugaz tendencia a polarizar funcionalmente. Utiliza el total cromático casi permanentemente y escalas por tonos como repertorio de alturas.

La forma presenta características que la alejan de la funcionalidad sintáctico-discursiva para acercarse a una construcción de tipo matérica. Este tipo de construcciones objetual: estructuras referenciales planteadas como objetos sonoros, se encuentra en la producción musical del siglo XX, a partir de los preludios para piano de Claude Debussy.

A nivel perceptivo manifiesta carácter improvisatorio. La forma está organizada por la interrelación de un conjunto restringido de micro estructuras que resultan fácilmente de identificar a nivel perceptivo. Las micro estructuras referenciales son tratadas como objetos sonoros que se intercalan sin generar interfuncionalidad sintáctica a nivel macroformal.

El viento agita el cardal se enmarca dentro de un contexto estilístico diferente al resto de las obras pianísticas del compositor. Muestra su interés por conectarse con planteos compositivos que lo alejan de la tendencia neoclásica que predomina en su producción anterior. Se aproxima en esta obra por un lado, al atonalismo de la Escuela de Viena, y por otro lado, a la construcción matérica de la forma con tendencia a generar procesos de movilidad no evolutiva, planteos que se manifiestan en obras de compositores como Gyorgy. Ligeti en la segunda mitad del siglo XX y en la música electroacústica.

En síntesis, observamos que cada obra introduce un planteo diferente.

En el año 1962, en oportunidad de dictar una conferencia en la Facultad de Medicina, Gilardi expresó su opinión sobre las bondades que brinda mantener unificada, clasificada y ordenada la información sobre la producción musical de los compositores:

Aombra comprobar la enorme cantidad de sonatas, sonatinas y toccatas que se han escrito y se escriben en el país. La escasa información disponible da cuenta de más de ciento cincuenta, asignadas a la nómina de autores de cierta reputación entre nosotros [...]. ¿Quiénes las conocen de vista o de oídas aunque fuera por una sola vez? ¿Cuántas de ellas fueron ejecutadas y quiénes fueron sus intérpretes? ¿Cuántas de ellas fueron editadas y quiénes fueron sus editores? Vergonzante y circunspecto silencio que solamente podría ser quebrado con la organización de un estudio, clasificación y calificación de la música compuesta en la Argentina, conjuntamente con un ciclo de conferencias y conciertos.

Con ello se develaría la incógnita respecto de tanta laboriosidad sin retribuciones, procurándonos el catálogo completo de obras y autores.

Este proyecto de investigación ha contribuido a la organización, estudio y clasificación de la producción musical de Gilardo Gilardi. La catalogación de sus obras nos ha permitido dimensionar la totalidad del aporte musical del creador argentino.

El catálogo es abierto, por lo que está sujeto a rectificaciones o ampliaciones; estimamos que futuras sistematizaciones podrán ahondar y acrecentar su contenido. Los datos incluidos en él fueron extraídos de diversas fuentes, principalmente de los manuscritos. Gran parte de sus obras permanecen inéditas; las atesoran cuidadosamente los descendientes del compositor en la provincia de Buenos Aires y fue realizado siguiendo el ordenamiento metodológico de la Mg Ana M. Mondolo

El catálogo da cuenta de un total de 170 obras de diversos géneros. Entre los géneros más destacados mencionamos: óperas (3), música de películas (3), música orquestal (14), música de cámara: instrumental (23), canciones (50), música para coros (32), himnos escolares; música para instrumentos solistas, transcripciones y obras teóricas.

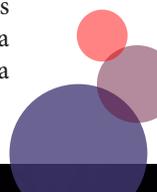
Del estudio profundo de las obras surgió la posibilidad de realizar el primer registro discográfico de la obra integral para piano (Intérpretes: Patricia Espert y Dora De Marinis⁸) en dos CD. Además, realizamos la digitalización de los manuscritos de las cinco obras localizadas, con lo cual esperamos haber contribuido, por un lado, a incluir estas valiosas obras a los programas de estudio tanto de instituciones públicas como privadas, y por otro a difundir su música.

Conclusiones

Gran parte de la historia de la música argentina permanece al margen de la industria cultural, fuera del repertorio de las instituciones artísticas e ignorada por el público, según da a cuenta la bibliografía.

Con profunda alegría trabajamos en la presente investigación, cuyos resultados esperamos colaboren en alguna medida a revertir tal situación existente y cubran con sus aportes la vacancia que existía sobre la obra pianística del compositor argentino Gilardo Gilardi. Brinda en formato digital partituras inéditas, ofrece dos discos compactos con la grabación integral pianística del compositor y el catálogo de sus obras que permite dimensionar el aporte musical de Gilardi.

Esperamos que lo aportado, se incluya como material de consulta en las instituciones universitarias, en los profesorado de música, sirva de estímulo a nuevos emprendimientos, e incremente la difusión y circulación de la música



pianística gilardiana.

Nuestro esfuerzo investigativo, mediante la valoración de nuestro patrimonio musical constituye un pequeño aporte desde nuestro lugar de músicos, a la construcción de nuestra identidad cultural latinoamericana.

Cerramos este espacio de reflexión con palabras del compositor Roberto García Morillo, quien conoció y estudió en profundidad a obra del maestro Gilardi, y que sobre su música expresó lo siguiente:

Es posible comprobar que su música es el resultado de una necesidad interior de expresión, y es por eso que con frecuencia se desenvuelve al margen de imperativos del momento, más o menos legítimos, y de orientaciones antagónicas con su auténtica personalidad. Por supuesto, existen cambios en su música, pero siempre son paulatinos y van reflejando el grado de madurez, cada vez mayor, de un creador que conoce a fondo todos los recursos técnicos de su arte y los diversos dialectos que se emplean en nuestro siglo (época multiforme, y en donde tan fácil resulta extraviarse en materia artística), pero que solo recurre a los que, a su juicio, coinciden con su individualidad.

Referencias bibliográficas

- Aretz, Isabel (1946). *Música tradicional argentina. Tucumán, historia y folklore*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Arizaga, Rodolfo (1971). *Enciclopedia de la música argentina*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes,
- Behague, Gerard (1983). *La música en América Latina. Una introducción*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Carreño, Teresa (1985). *Musicología en Latinoamérica*. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Corrado, Omar (2010). *Música y modernidad en Buenos Aires: 1920-1940*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Donozo, Leandro (2006). *Diccionario bibliográfico de la música argentina y de la música en la Argentina*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- (2009) *Guía de revistas de música de la Argentina: 1829-2007*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Espert, Patricia (2012). *Gilardo Gilardi, su música para piano*. Tesis de Maestría.

Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

------(2016) *La música para piano de Gilardo Gilardi*. Buenos Aires: Trémolo.

Fraser, Norman (1954). "Gilardo Gilardi". En *The Grove Dictionary of Music and Musicians*, quinta edición editada por Eric Blom, volumen III. Londres: London Maximilian & Co. Ltd..

García Acevedo (1963), Mario. *La música argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura.

García Morillo, Roberto (1984) *Estudios sobre música argentina*, pp. 317-327. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia.

García Muñoz, Carmen (1999-2002). "Gilardo Gilardi". En Casares, E. (ed.), *Diccionario enciclopédico de la música española e hispanoamericana*, tomo VI, pp. 610-613. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.

Gesualdo, Vicente (1958). "Gilardo Gilardi". En Blom, Eric, *Diccionario de la música*. Buenos Aires: Editorial Claridad.

Notas

1. Espert, Patricia Yvonne (2016). *La música para piano de Gilardo Gilardi*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Trémolo

2. Cordero, Héctor Adolfo. "Gilardo Gilardi eximio propulsor de la música en Argentina". Buenos Aires: Diario *La Prensa*, Buenos Aires, 1 de Junio de 1969.

3. García Morillo, Roberto. Ob. cit., p. 315. Otros reconocidos alumnos de Gilardi fueron: Juan Carlos Zorzi, Ana Serrano Redonnet, Pedro Valent Costa, Honorio Sicardi.

4. Pickenhayn, Jorge Oscar. *Gilardo Gilardi (1966)*. Buenos Aires: Serie "Argentinos en las Artes". Ediciones Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Cultura.

5. Grell, Dante (Rosario, 1941), compositor argentino de música orquestal, de cámara, coral, vocal, pianística y electroacústica. Profesor universitario e investigador. Sus obras se han difundido en toda América.

6. Ana María Mondolo es licenciada en Música y especialista en Musicología por la Facultad de Artes y Ciencias Musicales de la UCA; profesora de Artes en Música y Licenciada en Artes Musicales (Piano) por el Instituto Universitario Nacional de Arte (UNA), Magister en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación,

Universidades de Barcelona, Alicante y Carlos III de Madrid (España).

7. Grela, Dante. *Análisis musical: una propuesta metodológica*. Rosario (En proceso de edición). Argentina: Universidad Nacional del Litoral .

8. Dora De Marinis, pianista e investigadora argentina, abocada al estudio y a la difusión de la música argentina para piano desde 1994, año en el que creó el Grupo Ostinato. Abordó y grabó la obra completa para piano de Alberto Ginastera, Juan José Castro, Luis Gianneo, Carlos Guastavino y Susana Antón para los sellos Irco, Naxos y Marco Polo, además de la obra integral de Julián Aguirre, Julio Perceval, Roberto García Morillo y, en esta oportunidad, la de Gilardo Gilardi. De Marinis, de trayectoria internacional, ha sido galardonada con diversos premios por la calidad de sus discos.



El CRDI: algunos detalles sobre modificaciones técnicas en la medición de la percepción estética. Tomas de validación de nuevo software. Implementaciones y recorridos en Argentina de la Interfaz Digital de Respuesta Continua

Ana Lucía Frega, Ramiro Limongi, Dionisio Castro, Cecilia Murata

mg.dionisiocastro@gmail.com

Escuela Municipal de Bellas Artes "Carlos Morel" (Quilmes) / Fundación UADE / Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Introducción

Quien escribe estas líneas es un partícipe y testigo directo de las investigaciones que se realizaron en la Argentina con el dispositivo Interfaz Digital de Respuesta Continua (Continuous Response Digital Interfaz – CRDI), quien, con toda humildad toma la pluma, asumiendo los riesgos de caer en subjetividades al ser partícipe, y conociendo las ventajas de poder hablar con la objetividad de un testigo directo. El presente trabajo fue solicitado por la Dra. Ana Lucía Frega, quien lidera desde sus comienzos las investigaciones en la línea del CRDI en la Argentina, las cuales llevan ya varias décadas. Actualmente el equipo del CRDI funciona en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), marco institucional desde donde se encara este escrito.

Trataremos de brindar una descripción amplia de los contextos en los que esta línea de investigación estuvo involucrada; ello incluye forzosamente la historia y las instituciones que participaron. Nos detendremos especialmente en la validación de las innovaciones técnicas que se han realizado sobre el equipamiento en materia de software, las motivaciones que las promovieron y las ventajas e inconvenientes.

Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D. y Murata, C. (2018). El CRDI: algunos detalles sobre modificaciones técnicas en la medición de la percepción estética. Tomas de validación de nuevo software. Implementaciones y recorridos en Argentina de la Interfaz Digital de Respuesta Continua. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 193-202). Buenos Aires: SACCoM.

El CRDI es una herramienta tecnológica con desarrollo informático creada y validada a fines del siglo XX por el Dr. Clifford Madsen (Florida University). Paralelamente está la investigación con su marco epistemológico que se instrumenta mediante dicha tecnología. Como es manifiesto, los avances técnicos han sufrido significativas modificaciones en los últimos años. Si bien los fundamentos de la línea no han cambiado como la tecnología informática, surge la necesidad de cierta actualización técnica para facilitar su implementación.

Comenzaremos este trabajo describiendo qué es el CRDI, para qué sirve y cómo funciona.

Breve descripción del CRDI

El CRDI es un dispositivo que sirve para registrar, de manera objetiva, respuestas subjetivas ante estímulos estéticos desplegados en el tiempo. El equipo consta de ocho diales con sendos potenciómetros que se conectan a una computadora mediante una interface. Cada dial consiste en un tablero con una aguja que mueve el potenciómetro que se opera manualmente. Puesto el estímulo (musical), los ocho sujetos, ubicados cada uno en un dial, marcan, moviendo la aguja, sus respuestas ante éste. Su función es objetivar la valoración subjetiva. Todo el proceso es controlado por un programa de computación que el investigador opera.

En las investigaciones realizadas hasta el momento, los estímulos fueron musicales, y las respuestas, según la percepción estética que cada sujeto acusa. Es decir: mientras escucha da cuenta en cada instante mediante el movimiento de la aguja de si le va gustando o no la música. El programa registra, cada 0.5 segundos, durante el tiempo que transcurre la música, en qué lugar se encuentra cada una de las agujas (potenciómetros), que pueden recorrer un rango numérico entre 0 y 255. El concepto de estética no es definido previamente, y cada sujeto reacciona a lo que entiende por éste según su subjetividad. Los paradigmas psicológicos de referencia están en relación con el conductismo. Una vez acabada la toma se cuenta con un registro objetivo y detallado de las respuestas de cada sujeto en cada instante de la audición. Los datos pueden ser miles, pero el principio es sumamente sencillo: tal estímulo, tal respuesta.

Como los resultados son todos numéricos, luego se pueden procesar con programas estándar para el cálculo de curvas, gráficos, promedios, o lo que requiera cada investigación en particular.

Algo de historia

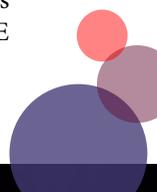
Como se recordará que mencionamos, esta tecnología fue creada a fines del siglo



XX (Madsen, Brittin & Capperella-Sheldon, 1993), por lo que el lector habrá hecho los cálculos correspondientes del estado de la informática en ese entonces. No existía Internet, tampoco el sistema operativo Windows. Para la reproducción de música lo frecuente era el casete de audio, y para videos el VHS. El investigador debía manipular, por un lado, el CRDI con un programa de computación, y, simultáneamente, una especie extinta: el reproductor de audio en cinta, llamado grabador, para reproducir la música en el casete. Por supuesto que el programa contemplaba los tiempos del casete, incluidos los fragmentos en blanco de cinta que se usaban en los extremos del carretel. Es decir, que la programática específica de la herramienta funcionaba en coordinación con los dispositivos estándar de la época. Esta primera interface tenía entrada para dos diales (potenciómetros). En la Argentina, esta tecnología fue utilizada y propiciada por Ana Lucía Frega para investigaciones de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y del Collegium Musicum de Buenos Aires (Frega, 2000-2001).

Ya entrado en el siglo XXI se incorporaron interfaces con más entradas; primero cuatro, luego ocho, y el software se podía correr con el sistema Windows. La interface de ocho entradas (de los diales a la interface) era a través de fichas DIM de 5 pin 180° y tenía salida (de la interface) y entrada a la computadora mediante puerto USB. Con respecto a la reproducción del audio se seguía usando el grabador y el casete. Esta tecnología se implementó en la Argentina por el equipo de investigación, del cual un servidor forma parte, dirigido por Ana Lucía Frega, en investigaciones para la Universidad CAECE (2005 – 2010). Estos estudios se realizaron como trabajos de investigación en el marco de la Maestría en Didáctica de la Música que se cursaba en dicha universidad, y de la cual un servidor era alumno (Castro, 2008). Consistieron en réplicas sobre el 1° acto de “La Bohème” de Puccini, investigación original por Clifford Madsen de la Florida University. Las tomas que se realizaron para estos trabajos prácticos se desarrollaron en la sede de la universidad y también en las ciudades de Junín, Paraná y Resistencia (Laporta & Crocetti, 2009).

Con motivo del cierre de dicho posgrado, las investigaciones del CRDI se mudaron al Departamento de Artes Musicales de la Universidad Nacional de las Artes (DAMus/ UNA) de 2011 a 2015. El equipo fue coordinado en esta universidad desde el CEPEM (Centro de Pedagogía Musical). En este período se incluyeron, además de réplicas de las investigaciones ya existentes, investigaciones originales sobre obras contemporáneas de vanguardia. Nunca antes se había estudiado este tipo de música con el CRDI. Las tomas se realizaron, además de en la sede del DAMus, en el profesorado del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica), en la Escuela de Arte República de Italia de Florencio Varela, y en la Escuela de Bellas Artes de Quilmes. Los resultados fueron presentados en seminarios de la ISME (Sociedad Internacional de Educación Musical).



Convenio con Campana

Como se mencionó, la realización de tomas seguía valiéndose aún del reproductor de audio en cinta (grabador), dispositivo que era cada vez más difícil de encontrar entre los equipamientos técnicos de las instituciones. Por tal motivo se evaluó dentro del equipo de investigación la conveniencia de modificación del software para que la música pudiera ser reproducida desde archivos informáticos MP3 y MP4, residentes dentro de la computadora desde la que funciona el programa. En esta línea se acudió a un convenio de cooperación ya existente entre la Universidad Nacional de la Artes (UNA) y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), y a las relaciones que un miembro del equipo mantenía con profesionales de la Facultad Regional Delta de la UTN con sede en la ciudad de Campana, Provincia de Buenos Aires.

En reuniones que se mantuvieron en la ciudad de Campana entre ingenieros de la UTN y miembros del equipo de investigación de la UNA, durante el año 2015, se evaluó la conveniencia de mantener el CRDI con todas sus partes físicas, pero modificar el software para poder prescindir del grabador o reproductor de casete.

Para llevar a cabo la modificación se solicitaron a la Universidad de Florida los textos de los algoritmos, ya que el equipo contaba solamente con archivos ejecutables. Dichos algoritmos fueron recibidos y luego reenviados a la UTN por correo electrónico. El trabajo de la UTN consistió en la creación de un “parche”, es decir, un programa que se superpone a otro ya existente. El programa modificado fue recibido por correo electrónico en su versión ejecutable.

Cierre del Centro de Investigación CEPEM

El equipo de investigación del CRDI funcionaba, dentro de la UNA (Universidad Nacional de las Artes), en el DAMus (Departamento de Artes Musicales y Sonoras), en el marco del CEPEM (Centro de Pedagogía Musical). En la UNA, el área pedagógica funciona en otro departamento. El CEPEM era un centro de investigación que se ocupaba de temas musicales vinculados con la educación y la pedagogía. El mismo estaba dirigido por la Dra. Ana Lucía Frega.

A fines del año 2015, por razones de política interna de la universidad, se produce el cierre del CEPEM, con la consecuente dispersión de los equipos que nucleaba.

El equipo del CRDI había comenzado a funcionar en el CEPEM en 2011, y cursado dos proyectos: 2011 – 2013 y 2013 – 2015. En el segundo proyecto había incorporado tres nuevos miembros, además de cuatro que ya venían trabajando.

Este dato da cuenta de que la línea de investigación del CRDI estaba en apogeo y causaba impacto positivo e interés entre los miembros de la comunidad. El cierre del centro afectó de manera particular al equipo, ya que no fue posible que todos se trasladaran a una nueva sede. Tampoco fue posible la validación del nuevo software en el ámbito de la UNA, quedando postergado para más adelante.

Cambio de sede

Tales vicisitudes suelen frecuentemente disolver definitivamente a un equipo de tal naturaleza. No fue el caso del CRDI. La directora del mismo, que mantenía relaciones académicas con la UADE (Universidad Argentina de la Empresa), gestionó su incorporación al instituto de investigaciones de dicha institución.

Luego de una delicada inserción en la nueva institución, con miembros del equipo que ingresaron a la misma, agentes de la misma que se incorporaron al equipo, y otros que quedaron como externos, se toma nuevo brío. Las investigaciones se siguieron desarrollando normalmente.

Las pruebas de validación

El software modificado en 2015 por la UTN, en consecuencia, tuvo su estudio de validación en la sede de la UADE, durante los años 2016 y 2017. Para ello se replicó la investigación sobre “La Bohème” de Puccini, ya mencionada anteriormente, realizando tomas de datos a 30 sujetos, y se comparó con estudios anteriores. Un grupo de 30 sujetos es la cantidad estipulada por las investigaciones originales para que la toma sea considerada válida.

Muestra

Los sujetos participantes fueron exactamente 30: 14 de sexo masculino y 16 de sexo femenino. Todos docentes, administrativos o estudiantes de la UADE. Todos no músicos. Sus edades entre 23 y 63 años. Edad promedio: 38.2, mediana: 33. Edad promedio varones: 39.8, mediana: 38.5. Edad promedio mujeres: 36.75, mediana: 33. Todos acudieron voluntariamente a la convocatoria, sin situaciones forzadas. Las muestras se obtuvieron los días 30 de noviembre de 2016 y 22 de marzo de 2017.

Método

Los sujetos fueron ubicados, en grupos de ocho, cada uno frente a un dial. La sesión se realizó en un aula de la universidad equipada con sistema de sonido. Se



les explicó que escucharían un fragmento de 20 minutos del 1º acto de la ópera “La Bohème” de Puccini. Se les indicó que operaran el dial hacia el lado “positivo” tanto como y cuando les guste la música, y hacia el lado “negativo” tanto como y cuando no les guste. Se les aclaró que las respuestas eran personales y que no había respuestas estipuladas como correctas o incorrectas. Se hizo hincapié en que debían concentrarse en su dial e indicar en cada instante si les iba gustando o no, según su percepción estética. Luego de las indicaciones se les preguntó explícitamente: “¿alguna pregunta?” para aquellos que tuvieran alguna duda de cómo proceder.

Luego se procedió a escuchar el fragmento musical, mientras corría el programa informático.

Acabada la toma, los sujetos respondieron el siguiente cuestionario individual:

1. ¿Tuvo lo que considera ser una experiencia/s estética mientras escuchaba la música?

NO: **SI:** **MUCHAS:**

2. ¿Sintió que su movimiento del dial aproximadamente correspondió a variaciones de la experiencia estética mencionada anteriormente?

NO: **SI:**

3. ¿Cuánto duró la experiencia?

Todo el tiempo:

Grandes fragmentos:

Sonoridades específicas:

4. ¿Cuál fue la magnitud más alta (intensidad) de esta experiencia comparada con otras que ha tenido?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bajo

Alto

Resultados

Posteriormente se calcularon las curvas correspondientes a los datos arrojados por

los sujetos (ver Figura 1). Luego se calculó el promedio, y se superpuso la curva con la obtenida en la investigación original (Madsen, Brittin & Capperella-Sheldon, 1993) como se muestra a continuación (ver Figura 2):

En el cuestionario individual se obtuvieron los siguientes resultados:

Pregunta 1: SI: 27 (90%), MUCHAS: 3 (10%), NO: 0 (0%)

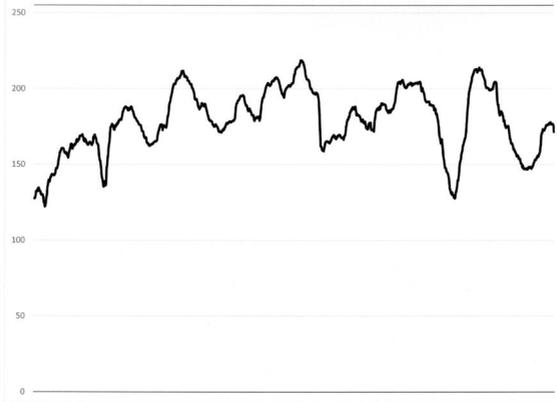


Figura 1

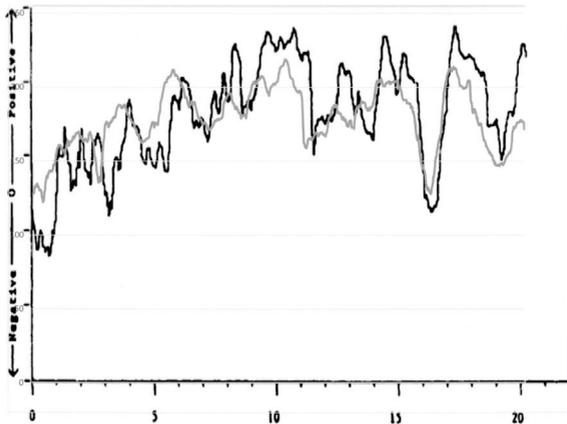


Figura 2

Pregunta 2: SI: 30 (100%), NO: 0 (0%)

Pregunta 3: Todo el tiempo: 9 (30%), Grandes fragmentos: 12 (40%), Sonoridades específicas: 9 (30%).

Pregunta 4: **10**: 2 (6.66%), **9**: 2 (6.66%), **8**: 4 (13.33%), **7**: 8 (26.66%), **6**: 4 (13.33%), **5**: 5 (16.66%), **4**: 2 (6.66%), **3**: 3 (10%), **2**: 0 (0%), **1**: 0 (0%), **0**: 0 (0%).

Se verifica que los resultados obtenidos poseen grandes similitudes con las investigaciones originales de Madsen y con las réplicas que luego se hicieron en la Argentina.

Ventajas e inconvenientes del nuevo software

Hecha la toma de revalidación se puede afirmar que el nuevo software se adapta a los equipamientos de sonido frecuentemente utilizados en las instituciones educativas, con las ventajas de fidelidad que ofrecen los sistemas modernos, contra el grabador para el cual estaba preparado el programa original. Sin embargo, posee algunos vericuetos técnicos que resultaron difíciles de implementar para un investigador poco versado en las técnicas de la informática. Para sortear tales dificultades se procedió por ensayo y error durante las puestas en funcionamiento del software en las tomas. Algunas de las tomas debieron ser aplazadas y convocadas en fecha posterior por tal motivo. Cuando se lograba la resolución del problema, tampoco quedaba claro cómo había sido resuelto. Durante el afrontamiento de dichas vicisitudes era muy frecuente el dicho: “lo resolví, pero no me preguntes cómo”. Los inconvenientes estaban en relación con la ubicación de los archivos, pero un servidor no puede explicarlo a causa de sus cortos conocimientos en la materia.

Otros problemas técnicos

Hasta ahora hemos mencionado solamente el aspecto del software. Sin embargo, el CRDI posee una parte física bastante voluminosa: el box o interface y los diales. Como se recordará: los diales que son ocho, y están conectados al box por fichas DIM 5 pin 180°, y el box a la computadora por puerto USB. El problema que podría llegar a suscitarse consiste en que dichas fichas han caído en desuso y por tanto son difíciles de conseguir en el mercado, en caso de tener que reponer alguna. El equipo ha tenido que resolver de manera informal tal inconveniente, haciéndolo con éxito. Sin embargo, es de cuidado la atención a los repuestos que se encuentran en plaza, especialmente para el futuro, teniendo en cuenta que se maneja una herramienta de cierta antigüedad.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio: validar el nuevo software producido por la UTN, podría decirse que ha sido satisfecho. Esta conclusión se debe a que los resultados son los mismos, por tanto, se infiere que con la modificación practicada se mide lo mismo que antes. Se podría utilizar una u otra versión del programa indistintamente sin perjuicio en la veracidad de los resultados.

Cabe mencionar que el nuevo programa se vuelve incómodo en el momento de su implementación, especialmente si se tratare de investigadores no informáticos. Esto podría representar un verdadero inconveniente al trazar una agenda de tomas, con las evidentes consecuencias de desorganización. También dificultaría la acción de investigadores nuevos ya que nuevamente se debería actuar por ensayo y error y con alguna cuota intuitiva, puesto que, como se mencionó, no estamos en condiciones de explicar los detalles finos de funcionamiento.

Sin embargo, se sabe que el programa funciona, por tanto, queda a disposición para ser utilizado con los cuidados que se han puesto de manifiesto.

Referencias bibliográficas

- Castro, D. (2008, diciembre). Una experiencia con el CRDI en la formación de posgrado. *Boletín de Investigación Educativo-Musical, Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires*, 42, 33-36.
- Castro, D., Galante, M. G. y Limongi, R. (2013, 26 de abril). La experiencia estética y su medición: Una prueba piloto en cátedras de Estética de la Música, DAMus, IUNA. *Enseñar música: Revista panamericana de investigación*, 1(1), 19-31. <http://artesmusicales.org/web/index.php/tapa/149-tapa.html>
- Frega, A. L (2000-2001). Aesthetic response to music as measured by the CRDI: A cross-cultural replication. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 61-65.
- Frega, A. L., Radici, H., Villalba, S., y Premet, D. (s.f.). Informe CRDI: Un proyecto en curso. Manuscrito no publicado.
- Galante, G. y Limongi, R. (2013, septiembre). El sujeto promedio: la experiencia estética medida por el CRDI. Un análisis estadístico detallado. En Poblete Lagos, C. (ed.), (2014) *Actas de la 9ª Conferencia Latinoamericana y 2ª Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical*, ISME.

Santiago, Chile, 357-366.

- Geringer, J. M., Madsen, C. K., & Gregory, D. (2004). A fifteen-year history of the Continuous Response Digital Interface: Issues relating to validity and reliability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 160, 1-15.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2010). Experimental Aesthetics and Liking for Music. In Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (Eds.). *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press, 515-546. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0019>
- Laporta, A., & Crocetti, S. (2009). Réplica de la investigación del Dr. Madsen en la utilización del CRDI para medir la experiencia estética sobre un fragmento de La Bohème. Manuscrito no publicado.
- Madsen, C., Brittin, R., & Capperella-Sheldon, D. (1993). An Empirical Method for Measuring the Aesthetic Experience to Music. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 57-69. <http://dx.doi.org/10.2307/3345480>



A leitura musical à primeira vista nos cursos de música de universidades brasileiras da região sul: um estudo com base na teoria sociocognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem

Alexandre Gonçalves y Rosane Cardoso de Araújo

alexandre.piano@yahoo.com.br

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Introdução

A Leitura Musical à Primeira Vista (LMPV) é a habilidade de ler e tocar uma partitura vendo-a pela primeira vez (Bucher, 2009, p.3). Essa habilidade tem sido exigida regularmente nos últimos anos em concursos e processos seletivos de músicos por todo o País (FIREMAN, 2010, p.32). A maior busca por essa habilidade recai sobre instrumentistas especializados em instrumentos harmônicos, com especial ênfase em pianistas.

Essa comunicação apresentará o resultado da primeira fase da pesquisa de doutorado intitulada A Leitura à Primeira Vistas nos cursos de Música de Universidades Brasileiras da Região Sul: um estudo com base na teoria sociocognitiva sobre os processos de ensino/aprendizagem, a fim de fomentar as discussões em torno desses processos.

Durante o período em que fui professor da disciplina de Leitura à Primeira Vista na Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, assumi o compromisso de elaborar o Plano de Ensino dessa disciplina, até então inexistente. Me vi diante

de duas realidades: a primeira, exigia oferecer aos alunos estratégias e atividades que propiciassem a aquisição e/ou desenvolvimento/aprimoramento da LMPV, visto que esta disciplina atendia os bacharelados dos cursos de Piano, Violão, Violino, Viola, Violoncelo, além de alunos do curso de Licenciatura em Música que executavam instrumentos diversos, como percussão, guitarra, teclado, dentre outros; e a segunda, já em sala de aula, em ter que lidar com os estados psicológicos dos alunos.

Para elaborar um plano de ensino foi necessário investigar quais autores discutiam essa temática. A partir desse levantamento verifiquei que as pesquisas abordavam processos neurofisiológicos relacionados à LMPV (Wristen, 2005; Sloboda, 2005; Paiva e Ray, 2006; Risarto 2010). Essas mesmas pesquisas reconheciam e especificavam habilidades motoras em leitores proficientes e de alto nível de performance à primeira vista, tratando a LMPV apenas como uma habilidade que poderia ser desenvolvida se fossem exercitados múltiplos movimentos que eram gerenciados pelo cérebro. Disso assume-se que a leitura musical ao piano é um trabalho de esforço mental. Em concordância com Kaplan (1987, p. 20) entendemos que “a didática do ensino do piano deveria se preocupar menos em treinar os músculos e mais em exercitar a mente dos jovens alunos”. Essa afirmação transcende o universo mental do aluno, transferindo também ao professor o compromisso de favorecer um ambiente propício para o ensino/aprendizagem da LMPV, uma vez que entendemos o ensino e a aprendizagem como uma via de mão dupla.

Nessa direção pode-se inferir que os aspectos psicológicos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem da LMPV também devem ser considerados relevantes. Conforme ressalta Unglaub (2006, p. 45), “a proficiência na leitura à primeira vista é primariamente um processo cognitivo, e a aprendizagem pela reflexão, isto é, a que é dirigida pelo pensamento - juízo, raciocínio e imaginação criadora, é primordial”.

Compreendendo a mente como controlador central de todo processamento fisiológico, motor e cognitivo do corpo, temos que ela também está sujeita a influenciar-se por estados psicológicos, tanto de origem emocional quanto ambiental, seguidas ou não por reações físicas que manifestarão essas experiências. E aqui converge a segunda realidade com a qual me deparei ao ministrar a disciplina de LMPV: a de lidar com os estados psicológicos dos alunos. Era notável que esses estados pareciam interferir diretamente no aproveitamento da disciplina e na realização das tarefas e atividades propostas em aula. Fato recorrente entre os alunos, era a descrença em obterem êxito ao realizarem a suas leituras à primeira vista, ao mesmo tempo em que julgavam-se despreparados. A falta de motivação, o pouco incentivo e coragem para realizar as tarefas de leitura, a falta de objetivos claros, de organização, e de regularidade no estudo, eram fatores que também

afetavam, conseqüentemente, os processos autorregulatórios que permitiriam o aprimoramento da habilidade de ler à primeira vista.

Percebe-se portanto, uma direta e recíproca “interação entre sujeito (fatores pessoais - cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do ambiente e ações ou comportamento” (CAVALCANTI, 2009 p.18). Nesse sentido tem-se a Teoria Social Cognitiva (1980) elaborada pelo psicólogo canadense Albert Bandura para explicar o comportamento humano, utilizada como referencial teórico dessa pesquisa. A primeira fase dessa pesquisa de doutorado deteve-se a realizar um levantamento das Universidades Brasileiras públicas e privadas que ofertavam a disciplina de LMPV em seus cursos de graduação reconhecendo o atual panorama do ensino dessa disciplina no país, e observar como aluno e professor entendem o ensino e a aprendizagem da LMPV, a partir de um questionário preliminar.

A teoria social cognitiva

A teoria sociocognitiva de Bandura acredita que “os indivíduos possuem autocrenças que lhes possibilitam exercer certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações.” (PAJARES; OLAZ, 2008; Apud CAVALCANTI, 2009, p.23). Músicos, especialmente em estágio de aprendizagem - tanto quanto qualquer outro aprendiz - têm por hábito questionarem-se frequentemente sobre sua real capacidade em realizar tarefas musicais. Quando questiona suas capacidades, questiona-se sobre as suas crenças de autoeficácia diante daquela atividade. Nesse momento, o grau de interesse nas tarefas musicais, seu comprometimento com o estudo e suas aspirações podem ser diretamente afetadas.

Crença de autoeficácia pode ser definida como o “julgamento que o indivíduo faz sobre suas capacidades para executar cursos de ação necessários a fim de alcançar certos tipos de desempenho” (BANDURA, 1986, p.391).

Conforme Bandura (1997, p.80), as crenças de autoeficácia são nutridas por quatro fontes principais: a) as experiências vicárias, que são as ações de observar o colega proficiente, imaginando que ao se envolver em atividades semelhantes alcançará resultados satisfatórios - aumentando suas crenças de autoeficácia; b) a persuasão verbal, que diz respeito aos efeitos psicológicos despertados pelos elogios ou críticas, positivas ou não; c) a experiência de êxito, que refere-se aos efeitos psicológicos despertados pelo êxito na realização de tarefas, onde o aluno torna-se seguro gradativamente e aumenta a sua crença de autoeficácia; d) os aspectos fisiológicos e afetivos, que são estados psicológicos e corporais que dirigem e agem a partir dos julgamentos sobre suas capacidades. Um exemplo prático da influência dos aspectos fisiológicos e afetivos é o nervosismo pré-performance frente ao professor. Muitas vezes esse sentimento paralisa o aluno, e superar ou controlar

esse nervosismo, aumentará sua crença de autoeficácia. Caso contrário, a mente registra na memória as sensações consequentes desse nervosismo, ativando-as em ações futuras semelhantes.

Como resultado da coesão entre as quatro fontes que nutrem a autoeficácia, surgiram estudos sobre motivação, como os trabalhos de Bandura (1986;1997), O'Neill e McPherson (2002), Austin et al (2006), Cavalcanti (2009), Polydoro e Azzy (2008), Cereser (2011), Souza (2011), e Silva (2012). Esses trabalhos entendem que a interação entre essas quatro fontes convergem para o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem mais motivador e enriquecedor. Paralela e complementarmente está o discurso dos processos autorregulatórios, que “referem-se aos pensamentos, sentimentos e ações aplicadas para atingir objetivos específicos” (POLYDORO; AZZI, 2008 p.47). Em outras palavras, quais estratégias ou ferramentas - cognitivas e/ou práticas - o indivíduo escolhe e utiliza para atingir seus objetivos.

Tanto do ponto de vista do professor, quanto do ponto de vista do aluno, a teoria social cognitiva observa os aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da leitura à primeira vista de forma ampla. Pois, se ocorre um julgamento sobre a capacidade de agir e realizar a tarefa de ler um trecho musical à primeira vista, e esse julgamento pode contribuir ou arruinar uma aprendizagem adequada, é ideal que aluno e professor tenham condições de orientar reflexivamente esse julgamento, para que o aprendizado seja efetivo e otimizado.

Nesse estágio reflexivo, algumas questões a respeito do ensino/aprendizagem da LMPV: podem as crenças de autoeficácia influenciar o resultado da aprendizagem e na execução de uma leitura à primeira vista? De que forma essas crenças influenciarão o processo de aprendizagem? Que estratégias os alunos podem adotar para otimizar os processos autorregulatórios, responsáveis por organizar o estudo, e que favorecerá o aumento das crenças de autoeficácia? Como os professores que dirigem o ensino desse conteúdo podem colaborar com a ampliação das crenças de autoeficácia de seus alunos? Qual o caminho de aprendizagem, estratégias, ferramentas e práticas um leitor proficiente à primeira vista trilhou? Esse caminho pode ser reproduzido ou replicado por qualquer estudante que também deseja ser proficiente na LMPV?

Primeira etapa da pesquisa: pré-levantamento de dados

Essa fase da pesquisa buscou responder às seguintes questões: a) quantas IES brasileiras, dentre públicas e privadas, ofertam Cursos de Graduação em Música, tanto Licenciatura quanto Bacharelado; b) dentre essas, quantas dessas IES oferecem a LMPV como disciplina regular em sua grade curricular; e c) como

aluno e professor entendem o ensino e a aprendizagem da LMPV.

Para responder as questões dessa etapa foi utilizado como método o *survey*, com o levantamento de dados a partir da aplicação de questionários em forma de depoimentos com professores e alunos envolvidos com a disciplina, elaborados e sustentados pela teoria sociocognitiva.

O levantamento das IES que ofertam Cursos Superiores em Música apresenta o seguinte panorama:

IES (Graduação em Música: Lic. / Bach.)	Total: 97 Públicas: 58 Privadas: 39
Licenciatura	Total: 51
Bacharelado	Total: 4
Licenciatura e bacharelado	Total: 42
Fonte: Site E-Mec e sites das Universidades Brasileiras – 24/7/2016	

Tabla 1. Levantamento nacional

Das 97 (noventa e sete) IES, aproximadamente 52,5% (cinquenta e dois vírgula cinco por cento) ofertam o curso de Licenciatura em Música, cujo foco principal é a preparação do egresso para atuar em sala de aula. Enquanto que, 47,5% (quarenta e sete vírgula cinco por cento) das IES aproximadamente, ofertam o curso de Bacharelado em Música – em diversos instrumentos – cujo foco é, basicamente, capacitar o egresso para atuar no campo da performance. Vê-se com isso, apesar de um tênue desequilíbrio, que há a preponderância dos cursos de Licenciatura sobre os de Bacharelado, sendo que sobre estes últimos recai as exigências de proficiência em LMPV.

Quando observa-se a relação dessas IES com a disciplina de LMPV, percebe-se quão distante está um amplo campo de preparação dos egressos bacharéis no que diz respeito a essa disciplina.

Situação	Quantidade
Disciplina curricular regular	2 IES (UDESC e EMBAP)
Conteúdo em disciplinas afins	95 IES
Fonte: Site das Universidades Brasileiras – 4/7/2016	

Tabla 2. Situação Curricular da LMPV

Dentre as 97 (noventa e sete) IES que ofertam graduações em Música, apenas 2 (duas) universidades públicas têm a LMPV como disciplina regular dentro de suas grades curriculares.

Partindo-se do pressuposto de que, nos Projetos Político Pedagógicos da maioria das IES visitadas, o objetivo principal é formar e capacitar os egressos para atuarem no mercado de trabalho, e ao unir os dados dessas duas primeiras tabelas, percebe-se que tanto o ensino quanto a aprendizagem da LMPV, estão aquém do grau com que essa habilidade é exigida no mercado de trabalho atual.

Partindo-se do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem são vias de duplo sentido, e envolvem indivíduos, ambientes e suas emoções, e partindo dos dados apresentados até aqui, buscamos observar, através de um questionário preliminar, como o ensino e a aprendizagem da LMPV é compreendida por professores e alunos. Para a coleta desses dados, após descrição dos objetivos do questionário e convite para responder as questões, foram feitas três perguntas para professores e alunos, em vias separadas: 1) Qual curso/instrumento você ministra/cursa; 2) Quais são os possíveis desafios encontrados durante o ensino da LMPV; 3) Quais são os possíveis desafios encontrados durante a aprendizagem da LMPV. Os questionários foram respondidos por um professor de cada IES, e por cinco alunos de cada professor.

Após o recolhimento desses questionários preliminares, compilou-se os principais aspectos que denotam o entendimento sobre as questões. As informações foram subdivididas por IES, cursos, e desafios de ensino e aprendizagem, como segue.

IES	CURSO	DESAFIOS DE ENSINO	DESAFIOS APRENDIZAGEM
UNESPAR EMBAP	Bach. Canto e piano	a) Convencer da Importância; b) Mudar leitura reducionista (focada só na decodificação); c) LMPV só se aprende praticando.	a) Limitações Técnicas dificultam a LMPV; b) Disciplinar e condicionar o movimento dos olhos antecipando a leitura.
UDESC	Licenciatura e bachalerados	a) Falta de material didático específico para cada instrumento; b) Falta de metodologia para atender necessidades específicas; c) Carga horária baixa (2 créditos); d) Heterogeneidade técnica ao instrumento e de leitura musical.	a) Falta de concentração; b) Medo e insegurança; c) Pouca prática
Fonte: Depoimento preliminar sobre o ensino e aprendizagem da LMPV – Professor (2016)			

Tabla 3. Entendimento dos Professores sobre o ensino e aprendizagem da LMPV

Do ponto de vista do professor é possível observar dois olhares antagônicos, porém complementares. De um lado (UNESPAR/EMBAP) o interesse em manter os aspectos fisiológicos como foco primordial do ensino da LMPV através da prática de repetição, bem como da aprendizagem através de limitações motoras e técnicas, e de outro lado (UDESC), uma preocupação com o aspecto humano e pedagógico do ensino da LMPV, em que ressalta a falta de metodologias específicas e de material didático, bem como observa os estados fisiológicos negativos como empecilhos para a aprendizagem da LMPV.

Mantendo a mesma subdivisão estrutural, os apontamentos relatados pelos alunos demonstrou o seguinte:

IES	CURSO	DESAFIOS DE ENSINO	DESAFIOS DE APRENDIZAGEM
UNESPAR EMBAP	Bacharelado Em Canto (3) Piano (2)	a) Heterogeneidade da turma; b) Pouca prática dos alunos; c) Foco na técnica vocal e não na teoria musical; d) Baixa carga horária; e) Falta de metodologia específica; f) Como avaliar o progresso do aluno? g) Convencer da importância em estudar LMPV; h) Como desafiar o aluno sem desmotiva-lo.	a) Pouca concentração; b) Ansiedade, Nervosismo; c) Medo e insegurança; d) Notas ou ritmo; e) Ler grades orquestrais; f) Andamentos rápidos; g) Ritmos sincopados; h) Acordes; i) Notas em Linhas Suplementares j) Foco nas notas e não nos demais parâmetros; k) Motivar-se; l) Aprender com os colegas; m) Ser incentivado com elogios.
UDESC	Bacharelado em Piano (3) Violino (1) Cello (1)		

Fonte: Depoimento preliminar sobre o ensino e aprendizagem da LMPV – Aluno (2016)

Tabla 4. Entendimento dos Alunos sobre o ensino e aprendizagem da LMPV

Nesse grupamento de dados pode-se observar que os alunos apresentaram um olhar mais amplo em relação aos professores, em que apontaram desafios relativos a aspectos pedagógicos e metodológicos (falta de material didático, baixa carga horária da disciplina, processos de avaliação, dificuldades específicas) que, via de regra, faz parte do planejamento do professor, e portanto deve ser organizado e aplicado por ele, e desafios relacionados às interações aluno-professor-colegas, quando referem-se aos aspectos fisiológicos (ansiedade, nervosismo, medo e insegurança), as experiências vicárias e de êxito (aprender com os colegas, motivar-se), e a influência da persuasão verbal (incentivos com elogios).

Considerações Finais

Até o presente momento, os dados agrupados demonstram uma fina relação de suporte entre a teoria sociocognitiva e o objeto de estudo.

O panorama de como o ensino da LMPV está sendo pensada nas IES aponta que, em relação às exigências do mercado de trabalho, é uma disciplina que necessita ser enfatizada. Da mesma forma, deve-se refletir porque essa habilidade é tão exigida no mercado de trabalho, e seu ensino negligenciado e/ou marginalizado na academia.

Concomitantemente, a disciplina requer reflexões e discussões mais abrangentes sobre as metodologias de ensino aplicadas, as abordagens e práticas pedagógicas, em que se observe os processos de ensino e aprendizagem de forma ampla, contemplando a maior quantidade de variáveis e influências possíveis.

A abordagem do ensino e aprendizagem da LMPV sob essa perspectiva teórica pode contribuir não só para o entendimento de processos cognitivos envolvidos na aquisição e aprimoramento da LMPV, mas também para aprimoramento metodológico do ensino dessa disciplina, favorecendo uma aprendizagem mais eficaz e motivadora, resultando em músicos mais proficientes em leitura musical à primeira vista.

Referências Bibliográficas

- AUSTIN, J., RENWICK, J. & McPHERSON, G. (2006). Developing motivation. In: McPherson, G. (ed). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, pp. 213-238.
- BANDURA, Albert. (1986). *A social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- _____ . (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BUCHER, Hannelore. (2009). *Leitura à primeira vista - Piano*. Material Didático. Recuperado de <http://www.musicalbucher.com.br/images/downloads/loja/mbloj14eituraprimeiravista.pdf>
- CAVALCANTI, Célia. R. P. (2009). *Autorregulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas*. Dissertação de Mestrado. Curitiba.
- CERESER, Cristina M. I. (2011). *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese de Doutorado. Porto Alegre.

- FIREMAN, Milson. (2010). *O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa*. Revista MUSIFAL: Alagoas, Ano 1, n. 1. pp. 32-38. Recuperado de <http://www.revista.ufal.br/musifal/edicoes.html>
- KAPLAN, José Alberto. (1987). *Teoria da Aprendizagem Pianística*. 2.ed. Porto Alegre: Editora Movimento.
- O'NEILL, S. & McPHERSON, G. E. (2002). Motivation. In: Parncutt, R. and McPherson, G. (eds). *The science and psychology of music performance: creative strategies for music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, pp. 31-45.
- PAIVA, Sérgio; RAY, Sônia. (2006). *O pianista co-repetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista*. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília.
- POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R.G. (2008). Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p.43-67.
- RISARTO, Maria E. F. (2010). *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.
- SILVA, Rudiany R. (2012). *Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano*. Dissertação de Mestrado: UFPR.
- SOUZA, Elias Caires. (2011). *As emoções e o ensino da música*. Dissertação de Mestrado. Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7805>
- SLOBODA, J. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- UNGLAUB, Ailyn da Rocha. (2006). *Um olhar reflexivo sobre a Leitura Musical à Primeira Vista realizada por pianistas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Música-Piano. UDESC.
- WRISTEN, BRENDA. (2005). Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. In: *Update Applications of Research in Music Education*. Fall-Winter.
- 

Usos de las realizaciones aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español en vinculación con otras variables expresivas

Mariano Nicolás Guzmán, Favio Shifres y Raúl Carranza

marianoguzman791@gmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata)

Fundamentación

Los estudios sobre dicción para el canto permiten comprender la realización de los sonidos del habla en la ejecución, fundamentalmente a partir de la descripción de sus mecanismos de producción en las distintas lenguas y de la identificación de correspondencias entre estos sonidos y las formas de escritura que los representan (Adams, 2008; Carranza, 2011; Johnston, 2011; Karna, 2012). A partir de estos estudios, por ejemplo, se sabe que en italiano, francés y alemán los sonidos /b d g/ son breves y marcados en cualquier contexto (ver Tabla 1):

	/b/	/d/	/g/
Italiano	<i>buono</i> (adj. bueno)	<i>andare</i> (v. ir)	<i>languore</i> (f. languidez)
Francés	<i>ombre</i> (f. sombra)	<i>tendresse</i> (f. ternura)	<i>aigu</i> (adj. agudo)
Alemán	<i>loben</i> (v. alabar)	<i>doch</i> (conj. pero)	<i>beginnen</i> (v. comenzar)

Tabla 1. Las consonantes /b d g/ en italiano, francés y alemán. Se presentan ejemplos de palabras que hacen uso de estos sonidos en cada lengua y en distintos contextos lingüísticos.

Guzmán, M. N., Shifres, F. y Carranza, R. (2018). Usos de las realizaciones aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español en vinculación con otras variables expresivas. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 213-223). Buenos Aires: SACCoM.

Debido a que estas lenguas tienen gran presencia en la enseñanza y el repertorio de música académica, observamos que las realizaciones marcadas son ampliamente preferidas para el canto lírico. Asimismo, frente al requisito de claridad en la pronunciación y, por consiguiente, en la comunicación del texto que promueve el canto en esta modalidad, se desalienta cualquier imprecisión o debilitamiento en la articulación de estos y otros sonidos (Guzmán, Shifres y Carranza, 2017a), por lo que la pronunciación breve y marcada que se hace de las consonantes /b d g/ en italiano, francés y alemán se presenta como una articulación apropiada de éstas en la ejecución musical.

En español, sin embargo, los sonidos pueden pronunciarse al menos de dos maneras (Balrow, 2003; Martínez Celdrán, 2013; Hualde, 2013; Bradley, 2014): oclusivas [b d̥ g] (en palabras como *bote*, *día* y *vengar*) y aproximantes [β ð ɣ] (como en *había*, *ceder* y *ruego*). Se observa que mientras la primera forma de pronunciación se corresponde con aquella que es característica de las lenguas con mayor presencia en la música académica, la segunda forma es propia de la lengua española y extensiva a todos sus dialectos (sobre todo cuando las consonantes mencionadas se hallan entre vocales). Tradicionalmente, estas realizaciones de /b d g/ están determinadas fundamentalmente por su contexto lingüístico (es decir, el tipo de segmento que las precede). Autores como Colantoni y Marinescu (2010) y Hualde (2013) añaden que, en ocasiones, es posible intercambiar estas realizaciones, lo que permite pensar en un uso expresivo de las mismas (ya no determinadas únicamente por su contexto lingüístico, sino también por otros factores como acentuación, prosodia, velocidad, etc.).

Oclusivas y aproximantes difieren fundamentalmente en su modo de articulación. Las primeras involucran una retención de la corriente de aire a causa de un cierre absoluto del tracto vocal y su liberación súbita, por lo que son breves y marcadas. Las segundas, en cambio, provocan un cierre parcial (pues los órganos articulatorios apenas se aproximan), lo que las hace continuas y laxas. Sin embargo, si bien esta distinción tradicional es binaria, también se registran realizaciones de las consonantes /b d g/ como fricativas [β ð ɣ], consonantes continuas que, por su alto grado de tensión, provocan una corriente de aire turbulenta que las vuelve estridentes. En resumen, las realizaciones oclusivas son más cerradas que las fricativas y las aproximantes, pero las fricativas son más tensas y estridentes que cualquiera de las otras dos variantes (ver Figura 1).



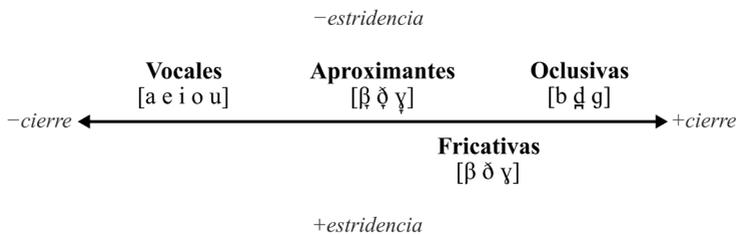


Figura 1. Realizaciones de las consonantes /b d g/ en español. Se representan tres modos de articulación de las consonantes /b d g/ en español ('oclusivas', 'fricativas' y 'aproximantes') que han sido dispuestos según sus grados de cierre y tensión (traducida en estridencia), y comparados con la categoría 'vocales'.

A pesar de que el canto lírico privilegia las variantes oclusivas de las consonantes /b d g/ por su gran presencia en el repertorio académico en los idiomas que lo hegemonizan (italiano, alemán y francés), el uso de realizaciones aproximantes [β, ð γ] podría ser reformulado como un recurso expresivo para el canto en español. Si bien la pronunciación de los sonidos /b d g/ y sus variantes articulatorias han sido estudiadas en el español hablado (Flores, 2009; Martínez Celdrán, 2013; Bradley, 2014), aún se desconocen las particularidades de esta variabilidad en el canto, en donde la pronunciación se combina con otros recursos expresivos. Por ello este trabajo ha propuesto profundizar el estudio de los sonidos /b d g/ en el canto lírico en español, describiendo el uso expresivo de las realizaciones aproximantes en vinculación con variables dinámicas, articulatorias y temporales en la ejecución musical.

Método

Se le pidió a una cantante hispanohablante nativa (rioplatense) y experimentada en repertorio lírico en español que cantara un fragmento de la obra «*Bonita rama de sauce*» de Carlos Guastavino conforme a tres modalidades expresivas diferentes: llana, expresiva y exagerada. Las ejecuciones fueron registradas mediante un micrófono Shure SM58 dispuesto a 20 cm de la participante y analizadas haciendo uso de los programas Praat (análisis acústico) y Adobe Audition (análisis de timing). Se han estudiado 12 consonantes /b d g/ en posición intervocálica por versión con el objeto de favorecer la pronunciación de variantes aproximantes. A continuación, se presenta el fragmento de texto empleado y se resaltan en **negrita** las consonantes estudiadas:

*Bonita rama de sauce,
bonita rama de amor;
florecida de alegría
con el alba amaneció.
Debajo de su caricia
dormido estaba el cantor,
por la guitarra y la boca
le latía una canción.*

Resultados y discusión

Las tomas fueron normalizadas y segmentadas en dos niveles conforme a la sucesión de sílabas (que se corresponden con notas individuales) y segmentos (fonemas y pausas) haciendo uso del programa Praat. Posteriormente, se clasificaron las consonantes consideradas para este estudio según su modo de articulación (oclusiva, fricativa y aproximante), mediante un análisis de los grados de cierre y tensión en la pronunciación de las mismas. El grado de cierre resulta de la diferencia de intensidad (dB) entre el máximo de la vocal precedente y el mínimo de la consonante estudiada. De esa manera, un gran descenso de la intensidad (como el que ocurre, por ejemplo, al pronunciar una oclusiva) se corresponde con un mayor cierre del tracto vocal, y viceversa. La tensión, por otro lado, revela la presencia de ruido (o estridencia) como consecuencia de la fricción que se origina en la fonación cuando la corriente de aire atraviesa una constricción estrecha en el tracto vocal. Por ello, se espera que una consonante fricativa presente más tensión y, por ende, más ruido que cualquiera de las otras realizaciones (Martínez Celdrán, 2013).

A pesar de estas condiciones acústicas, la clasificación articulatoria de las señales es una tarea que se enfrenta a una serie de dificultades. En primer lugar, como lo sugiere la Figura 1, las dimensiones «cierre» y «tensión» son continuas, por lo que no existe una medida precisa que establezca cada categoría. En segundo lugar, y con relación al punto anterior, las diferencias de intensidad son percibidas contextualmente. Esto implica que dependen del nivel de sonoridad general del enunciado. En los enunciados expresivos esta cuestión es particularmente crucial, ya que la sonoridad se utiliza en un rango mucho mayor que en los no expresivos (más aún en el contexto del canto). En tercer lugar, por tratarse de un espacio bidimensional, no existe precisión relativa a cómo determinar las categorías según la interacción entre dichas dimensiones. Así, el grado de tensión, que hace que

una consonante sea percibida como “más fricativa”, puede interactuar con el nivel de cierre, de modo que una consonante relativamente abierta con un alto grado de tensión puede escucharse más similar a otra relativamente cerrada con poca tensión (dicha ambigüedad puede observarse en los valores presentados en la Tabla 2). De este modo, para una mejor identificación, segmentación y clasificación de las consonantes, fue necesario estimar los datos de cierre y tensión obtenidos con un análisis visual de los oscilogramas y espectrogramas de las señales registradas, en combinación con un juicio estimativo derivado directamente de la escucha. En todos los casos, este último juicio fue el que pesó para tomar la decisión de clasificación.

Los resultados de la clasificación muestran que las consonantes /b d g/ en posición intervocálica fueron realizadas conforme a dos variantes articulatorias: aproximantes y fricativas. Las primeras representan un 66,67% del total de las realizaciones, y las segundas, un 33,33%. Esto señala dos cuestiones importantes: por un lado, que la pronunciación de aproximantes intervocálicas en el canto lírico en español constituye un recurso expresivo válido para la participante de este experimento; por otro lado, que la gran presencia de fricativas (en oposición a la falta de oclusivas) permite pensarlas como un refuerzo articulatorio alternativo de las aproximantes intervocálicas en el canto en español y que la distinción binaria oclusiva-aproximante resulta insuficiente para entender la variedad articulatoria de la pronunciación de esta lengua (que se presenta como característica de la misma frente a aquéllas con mayor presencia en la música académica).

Presentamos un cuadro comparativo de los grados de cierre de las realizaciones efectuadas y la media de cierre resultante de cada versión (ver Tabla 2). De las 36 consonantes /b d g/ registradas, se identificaron 5 coincidencias totales y 7 parciales en los modos de articulación entre versiones. Las medias de cierre señalan que las versiones llana ($-21,74$ dB; $\sigma = 5,21$) y exagerada ($-23,6$ dB; $\sigma = 6,04$) resultaron más cerradas que la expresiva ($-20,08$ dB; $\sigma = 5,35$). Esta cuestión sugiere un intento por asemejar la pronunciación de las consonantes /b d g/ en el canto expresivo en español a aquella que es más propia del habla (para estudios de este tipo véase Martínez Celdrán, 2013; Guzmán, Shifres y Carranza, 2017b).



C	Llana	Expresiva	Exagerada
d ₁	22,49	19,35	21,51
b ₁	16,96	20,89	23,29
d ₂	17,56	30,86	29,11
d ₃	23,85	8,12	14,11
d ₄	24,76	24,64	15,02
b ₂	17,66	17,46	28,46
d ₅	13,9	12,39	18,82
d ₆	20,63	s/d*	25,81
d ₇	18,06	23,22	25,17
b ₃	31,55	20,07	28,45
g ₁	25,12	21,16	23,54
b ₄	28,34	22,68	29,86
Media	21,74	20,08	23,60

Coincidencias de modo de articulación entre versiones: **totales** / **parciales**

*No está precedida por vocal

Tabla 2. Cuadro comparativo de las realizaciones de las consonantes /b d g/. Se consignan las 12 consonantes de cada versión según su orden de aparición y su grado de cierre (en -dB). Además, se resaltan las coincidencias totales y parciales en los modos de articulación entre versiones.

Con relación al uso expresivo de la pronunciación en el canto, identificamos algunas correspondencias entre la articulación de las consonantes estudiadas y variables dinámicas, articulatorias y temporales.

Dinámica

La ejecución del verso *bonita rama de sauce* revela una direccionalidad hacia la palabra *sauce* mediante un crescendo (ver Figura 2). Para comprender la gradualidad de esta modificación, se ha medido la diferencia de los máximos de intensidad entre las sílabas tónicas de las palabras *rama* y *sauce* en las tres versiones, lo que reveló incrementos de 11,5 dB (exagerada), 4,42 dB (expresiva) y 1,94 dB (llana). Esto señala que, como recurso, el crescendo es característico de la versión expresiva, y que sus valores fueron realzados en la exagerada. En cambio, su comportamiento en la versión llana sugiere que la cantante decidió evitar variaciones significativas con el objeto de que su ejecución no fuera tildada de “expresiva”. La pronunciación de la consonante /d/ parece estar en función

de estas variaciones: es más cerrada en las versiones llana y exagerada, lo que permitiría igualar perfiles dinámicos, en la primera, y anticipar incrementos de intensidad, en la segunda; en cambio, en la versión expresiva, el grado normal de cierre colabora con la gradualidad del crescendo.

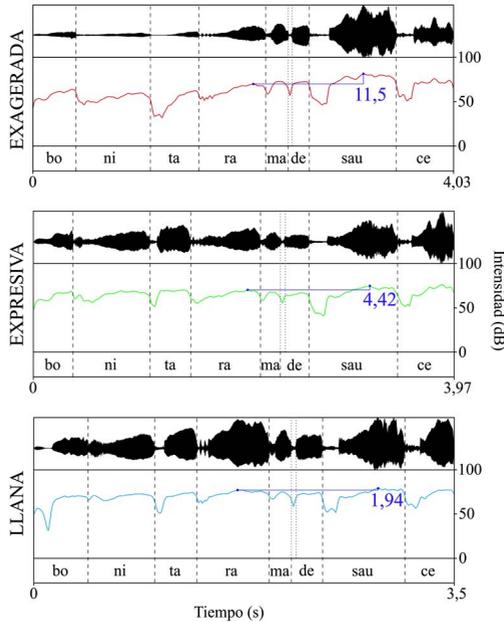


Figura 2. Oscilograma y perfil dinámico de la frase bonita rama de sauce. Se consigna el incremento de intensidad en el paso de rama a sauce (en dB) en las tres versiones.

Articulación

La unión de los versos *bonita rama de sauce*, *bonita rama de amor* revela modificaciones articulatorias sobre el ataque de la /b/ que da comienzo al segundo verso (ver Figura 3). En la versión llana, la consonante es más tensa, lo que hace posible incrementar el nivel de fricción y, así, reforzar la articulación (vocal y musical) de la consonante. Esta pronunciación contribuye con un ataque firme y determinado. Contrariamente, las realizaciones cerradas de las versiones expresiva y exagerada permiten ablandar el ataque. De hecho, en la segunda de estas ejecuciones, el grado de cierre de la consonante resultó tan elevado que es posible visualizar sus efectos en la estructura acústica de la vocal contigua, donde los contornos y la energía de sus armónicos formantes se vieron reducidos.

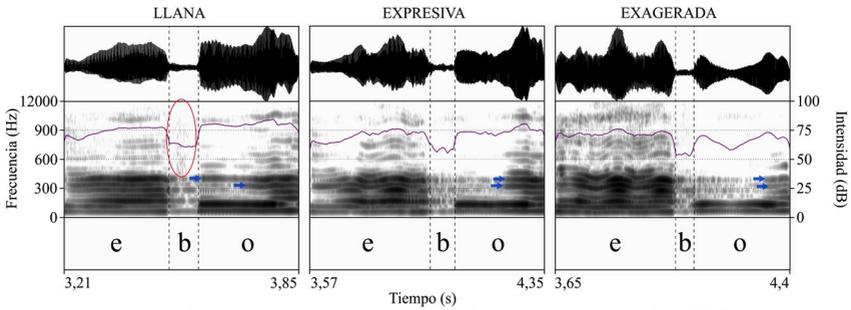


Figura 3. Oscilogramas y espectrogramas de la pronunciación /ebo/ (de la unión sauce_bonita). Se resalta la presencia de ruido en la versión llana, así como el comienzo del refuerzo acústico de F3 y F4 de la /o/ en las tres versiones.

Timing

En el fragmento *bonita rama de amor*, se aprecian diferencias de agrupación melódica entre las ejecuciones (ver Figura 4). En la versión llana, la cantante agrupó todas las palabras del verso en un solo gesto melódico; en cambio, en las versiones expresiva y exagerada el mismo fue cantado con dos pequeños impulsos, lo que se percibe como una agrupación melódica binaria (*bonita rama | de amor*). Este nuevo impulso sobre la /d/, apoyado por un incremento en sus grados de cierre y tensión, dirige la atención hacia la *a* de la palabra *amor*, lo que provoca que la intensidad crezca y decrezca otra vez. En la versión llana, en cambio, no se aprecia tal renovación dinámica. En este caso, el incremento de los grados de cierre y tensión (fricativa) contribuye a la fragmentación melódica, mientras que la disminución en los niveles de estos rasgos (aproximante) aporta continuidad a la ejecución.

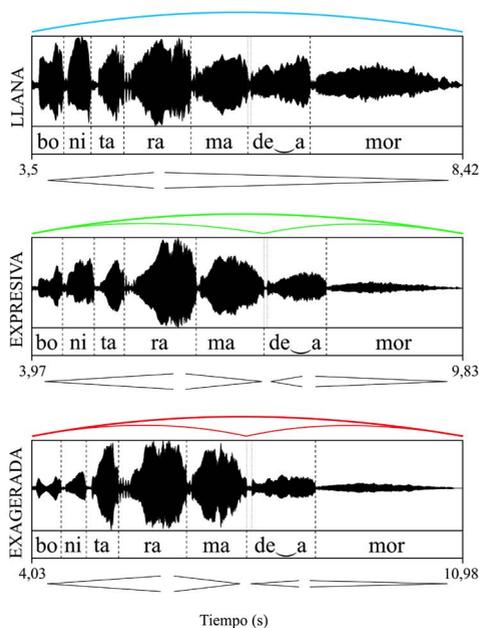


Figura 4. Envolvente dinámica de la frase bonita rama de amor. Se indican los onsets de cada nota para apreciar la duración relativa de cada una (timing).

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos explorar el uso variable de las variantes articulatorias de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español, partiendo de que, en el habla, estas consonantes se admiten, según el contexto, tanto como oclusivas como aproximantes. Aunque esta variabilidad es admisible en el habla, el canon académico para el canto lírico sugiere la realización de dichas consonantes como oclusivas, subordinando el perfil fonético del habla en español a una sonoridad propia del canto lírico derivada de la pronunciación de las lenguas hegemónicas en ese repertorio/técnica vocal (para un análisis crítico de dicho canon véase Guzmán, Shifres y Carranza, 2017a).

No obstante, los resultados muestran que, para la participante de este estudio, la pronunciación de las aproximantes [β, ð, ɣ] en posición intervocálica constituye un recurso expresivo válido para el canto lírico en español. Se ha identificado que los grados de cierre y tensión de estos sonidos, así como los de las otras variantes articulatorias de las consonantes /b d g/, parecen estar en función de la intencionalidad expresiva y subordinados a las variables musicales analizadas (dinámica, articulación, timing, etc.). Esto permite pensar la pronunciación en el canto no sólo como un aspecto técnico de la ejecución vocal -cuyo estudio

garantiza la claridad del texto-, sino también como una variable expresiva más que está al servicio de aquello que se desea expresar.

En relación a esto último, destacamos que la versión expresiva demuestra un descenso en los grados de cierre y tensión de las consonantes /b d g/ con respecto a los de las otras dos versiones. Estos valores están más próximos a las realizaciones de dichas consonantes en el habla, por lo que se infiere un intento por parte de la participante de asemejar la pronunciación de estos sonidos en el canto expresivo a aquella que es más propia del español hablado o recitado.

Por último, pese a que la distinción tradicional es binaria (oclusiva-aproximante), la gran presencia de fricativas en las tres versiones sugiere que estos sonidos pueden suplir a las oclusivas como refuerzos articulatorios de aproximantes intervocálicas. Por lo tanto, a pesar de que las oclusivas se presentan como variantes extendidas y privilegiadas en el canto lírico y se imponen por encima de las aproximantes intervocálicas, el empleo de fricativas en este contexto también podría ser entendido como un uso expresivo de dichas variantes. Oclusivas, aproximantes y fricativas evidencian una variedad articulatoria que es propia del español hablado y que podría ser aprovechada para el canto lírico en esta lengua, frente a la pronunciación impuesta por el canon interpretativo.

Referencias bibliográficas

- Adams, D. (2008). *A Handbook of Diction for Singers: Italian, German, French*. Oxford University Press on Demand. Oxford NY, Estados Unidos: Oxford University Press on Demand.
- Balrow, J. A . (2003). The stop-spirant alternation in Spanish: Converging evidence for a fortition account. *Southeast Journal of Linguistics*, 22(1), 51–86. Recuperado de: <http://www.academia.edu/download/5212019/barlow130.pdf>
- Bradley, T. G. (2014). “Espirantización de obstruyentes sonoras”. En Núñez Cedeño, R. A., Colina, S., y Bradley, T. G. (Eds.), *Fonología Generativa Contemporánea de la Lengua Española* (pp. 321–323). Georgetown University Press. Washington D. C., Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Carranza, R. (2011). *Dicción para cantantes. Análisis de los idiomas Español e Italiano*. Manuscrito no publicado. Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://gitev.com.ar/articulos/>
- Colantoni, L., y Marinescu, I. (2010). The scope of stop weakening in Argentine

- Spanish. En Selected proceedings of the 4th Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology (pp. 100–114). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Recuperado de: <http://www.lingref.com/cpp/lasp/4/paper2371.pdf>
- Flores, G. C. (2009). Oclusivas, fricativas y aproximantes en el español: hacia una explicación de la marcidez y estado actual de las obstruyentes sonoras. *Opción*, 25(59), 98–110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012510008>
- Guzmán, M. N., Shifres, F., y Carranza, R. (septiembre 2017a). Pronunciación en el canto en español y aisthesis decolonial. En *V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología y I Jornadas Nacionales de Fonología y Discurso*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Guzmán, M. N., Shifres, F., y Carranza, R. (octubre 2017b). Una exploración del uso expresivo de las variantes aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español. En *I Congreso Internacional de Psicología de la Música y la Interpretación Musical*. Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Recuperado de: <http://www2.uned.es/psicologiaabierta/conpsimusica2017/videocomunicaciones.htm>
- Hualde, J. I. (2013). *Los Sonidos del Español: Spanish language edition*. Cambridge University Press. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Johnston, A. (2011). *English and German Diction for Singers: A Comparative Approach*. Scarecrow Press. Lanham, Estados Unidos: Scarecrow Press.
- Karna, D. R. (Ed.). (2012). *The Use of the International Phonetic Alphabet in the Choral Rehearsal*. Scarecrow Press. Lanham, Estados Unidos: Scarecrow Press.
- Martínez Celdrán, E. (2013). Caracterización acústica de las aproximantes espirantes en español. *Estudios de fonética experimental*, 22, 11–35. Recuperado de: <http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XXII-05-EMartinezCeldran.pdf>

Prosodia y métrica: paradojas de la comunicación en danza

Alejandro Grosso Laguna^{1,2}, Favio Shifres¹, Rui Pires³ y Diana Pinto

cultura@netcabo.pt

¹Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP) /

²Instituto de Etnomusicología- Centro de estudos em música e dança (UA) /

³Centro de Alto Rendimento do Jamor - Instituto Português do Desporto e Juventude

Fundamentación

Acento es una noción utilizada tanto en el campo de la música como en el de la danza. A pesar del uso común, su uso no parece del todo homologable. La dificultad para vincularlos parecería estar en la aparente simplicidad de esta vinculación, la complejidad de los fenómenos múltiples que interactúan en la danza, vinculado a los usos específicos que el término recibe en vinculación con los factores acentuales del sonido y el movimiento en cada ámbito. Asimismo, en cada ámbito las definiciones de acento son múltiples. Más específicamente en el ballet, la noción de acento aparece asociada a los movimientos codificados y en cualquier caso son vinculados con variables de aceleración (dinámica).

La investigadora Ann Guest (1954-[2005]) define el acento de movimiento como “el resultado de un repentino aumento momentáneo en el uso de energía” (p.425). Guest distingue diferentes cualidades dinámicas de acentos (graduaciones que

van de muy fuerte a muy suave) y diferentes localizaciones del acento en la acción corporal; “un *impulso*: Un acento fuerte al inicio de un movimiento; (a menudo) un *swing*: un fuerte acento en medio de un movimiento; un *impacto*: Un fuerte acento al final de un movimiento” (p. 426).

La bailarina principal da *Companhia Nacional de Bailado* Barbora Hruskova (en conversación personal 22 de Octubre 2016) subraya que “la técnica del movimiento del tendu está vinculada con la definición de la *aceleración y el frenado*” y además explica que (por ejemplo en un tendu) el pié permanecerá mas tiempo sobre la localización en donde está el acento de movimiento.

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” (Laguna, 2009, s/p). Relacionado con esta idea la bailarina Cecilia Hudec (en comunicación personal, en Laguna, 2009) afirma que el acento de movimiento se vincula al espacio a través del concepto de *Punto de Fuerza*, siendo importante considerar cuánto tiempo el cuerpo permanece sobre el lugar del acento.

En términos cuantitativos se hipotetiza que “el acento de movimiento se define 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” (Laguna, 2009, s/p). De acuerdo a esta idea un movimiento lineal que cambie de dirección y sentido ira produciendo aceleraciones negativas en las localizaciones próximas a sus extremos [metas].

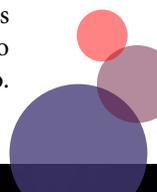
Sin embargo, desde perspectivas más clásicas, el acento en el movimiento, está inextricablemente vinculado al acento de la música de la danza. En música la noción de acento se vincula con una multiplicidad de factores que determinan el énfasis relativo de un sonido por sobre otros (Berry, 1967). Típicamente se distinguen dos orígenes diferentes de este énfasis. Por un lado un origen psicofísico vinculado al procesamiento abajo-arriba del sonido (factores de acentuación fenoménicos), y por otro un origen cultural vinculado al procesamiento arriba-abajo de la música (factores estructurales) (ver Cooper y Meyer, 1966; Lerdahl y Jackendoff, 1983). De este modo se observa que acento es una noción tan elusiva que puede dar lugar a ideas tan diversas como: (1) El acento de movimiento aparece vinculado un momento del paso de danza con la acentuación de la partitura musical y con la energía; (2) El acento de movimiento está vinculado a posiciones que se encuentran en sus elongamientos máximos. El termino acento aparece referido de 3 formas: *acento*, *acento musical*, *acento fuerte* sin que sean explicadas sus diferencias, hay una referencia al acento como movimiento y al acento como música; (3) El acento de movimiento relacionado a un repentino aumento momentáneo en el uso de energía y a diferentes localizaciones (acento arriba , abajo, afuera, adentro, al

costado); (4) La técnica del acento de movimiento está vinculada con la gestión de la aceleración y el frenado y el tiempo que se permanece en la posición precedente al frenado; (5) Intensión, intensidad, fuerza, aceleración negativa en un corto periodo de tiempo.

Recientemente se ha comenzado a estudiar tanto los factores que hacen al énfasis cinético percibido como a la interacción entre esta modalidad acentual y los acentos percibidos a través de la audición. Para Mora y Pellicer (2013) “la variable de acentuación relevante para la danza” está asociada a “concentraciones fuertes de la magnitud del vector de aceleración en el tiempo” (p.1). Su estudio relaciona mediciones en sistemas móviles con experiencias empíricas de expertos en danza sobre la percepción de la localización del acento de movimiento en los sistemas móviles referidos. Sus hallazgos concluyen en que la localización del acento en la trayectoria de un cuerpo suspendido varía de acuerdo con dicha trayectoria, su forma y modalidad. Los autores afirman que todos “estos hechos se explican si se considera como variable de acentuación la magnitud del vector de aceleración” (p.3) y también que “la sensación de aceleración es la diferencia entre la aceleración del movimiento y la aceleración de la gravedad” (p.5). En un estudio sobre la sincronización de los músicos con los gestos de los directores, Luck y Toiviainen (2006), encontraron que la performance del conjunto de instrumentistas estaba más altamente sincronizado con períodos de máxima aceleración negativa a lo largo de la trayectoria. Otro estudio (Luck y Sloboda, 2008) encontró que la aceleración a lo largo de la trayectoria del movimiento del director fue el predictor de percepción del ritmo percibido, seguido por la alta velocidad instantánea.

Desde el área de la interacción del sonido y el movimiento y la interacción entre músicos y bailarines Laguna y Shifres (2011, 2012, véase también Laguna, 2009, 2013, 2015 y Shifres y Laguna, 2013) vienen trabajando en una metodología de análisis micro analítica que permite parcelar las performances de movimientos danzados en elementos discretos de acuerdo al paradigma de la velocidad cero ($V=0$). La metodología de análisis consiste en y en ese seguimiento ir localizando los instantes en que la *velocidad del indicador viso espacial es igual a cero* ($VIVE=0$). A partir de la definición temporal de esta localización podemos calcular intervalos temporales entre localizaciones de $VIVE=0$ (Inter $VIVE=0$ Interval). Laguna (2013) describe 4 situaciones en que un IVE puede ingresar y abandonar la velocidad cero; (1) cuando impacta contra una superficie rígida o semi-rígida; (2) cuando deja de tener contacto contra la superficie; (3) cuando cambia de sentido e o de dirección; (4) cuando ingresa y abandona la $V0$ sin cambiar su dirección y sentido.

Sin embargo todos estos estudios aluden al encuentro de modalidades perceptuales cruzadas. Así, un sujeto observa y produce un sonido de acuerdo al movimiento que observa, o escucha y produce un movimiento según el sonido escuchado.



Este trabajo partió de un diseño que buscaba analizar las variables implicadas en la acentuación del movimiento en un ejercicio de *battement tendu* (a partir de ahora *tendu*). Para ello se le pidió a una bailarina profesional la realización de un ejercicio con este tipo de movimientos, en dos variantes: con acento hacia adentro y con acento hacia fuera.

Método

Descripción de la unidad de análisis

Una bailarina profesional realizó marcando y contando simultáneamente los movimientos y las verbalizaciones numéricas que acompañan un típico ejercicio de *tendu*. El ejercicio estaba compuesto por 4 *tendu* hacia adelante (realizados de perfil) y 4 *tendu* hacia el costado (realizados de frente). Fueron realizadas dos versiones del ejercicio de acuerdo a dos consignas que implicaban configuraciones métricas diferentes: el ejercicio 1 con el acento de movimiento hacia afuera (AF) y el ejercicio 2 con el acento de movimiento hacia adentro (AD). Se le pidió a la bailarina que realizara ambos ejercicios lo mas espontáneamente posible, como-si-se-los estuviera enseñando a otros bailarines y que el ritmo de las trayectorias del *tendu* fuera isócrono. El nivel de logro del ejercicio (esto es, la consideración de que la bailarina había conseguido realizar satisfactoriamente la diferencia entre ambos tipos de acentuación kinética) fue evaluado en el momento de las tomas realizadas tanto por la propia bailarina como por los otros investigadores intervinientes, quienes tienen amplia experiencia en la visualización del movimiento en general y particularmente en la danza, además de experiencia en la actividad dancística. El ejercicio incluyó la cuenta de los tiempos del mismo por parte de la misma bailarina en el propio curso de la ejecución del mismo.

Desde la perspectiva mecánica el ciclo del *tendu* está compuesto por 2 trayectorias equidistantes, una de ida y una de vuelta. Cuando la pierna que realiza el *tendu* se aleja del eje longitudinal del cuerpo se denomina *trayectoria distal*, y cuando la pierna que realiza el *tendu* se acerca del eje longitudinal se denomina *trayectoria proximal*. Cada trayectoria del *tendu* tiene dos localizaciones donde la velocidad del movimiento es cero. Al estado de la trayectoria en donde el movimiento del IVE parte de la $V=0$, lo denominamos *punto de inicio* (punto de inicio distal y punto de inicio proximal) y al estado de la trayectoria en donde el movimiento del IVE llega a la $V=0$, lo denominamos *meta* (meta distal y meta proximal).

Durante la ejecución del *tendu* es costumbre pedir al bailarín para que haga visible la *intencionalidad* de su movimiento sobre una de las metas. La localización distal o proximal de esa intencionalidad establece el tipo de acento del movimiento. Así si la intención física recae sobre la trayectoria distal el acento está *afuera* y si recae

sobre la trayectoria proximal el acento está *adentro*. De este modo, la descripción puede acuñar descripciones tales como ‘tendu al costado (a la seconde) con el acento adentro’.

Aparatos

Dos cámaras realizaron el registro del movimiento de la bailarina en el plano frontal. La primera cámara corresponde al sistema de captura de movimiento Quintic 2D (sin sonido). El software del sistema permite extraer información de desplazamiento, velocidad, aceleración, a partir de la información que captan sensores de reflexión que pueden ser fijados en una o mas localizaciones específicas del cuerpo.

Una segunda cámara de un iPhone SE montada en un trípode realizó el registro audiovisual. La data temporal del estímulo sonoro (onset) y del estímulo viso espacial (VIVE=0) fue extraída manualmente a través del software Adobe Premiere Pro CS6.

Procedimiento

Parcelamos las trayectorias de los movimientos de los ejercicios 1 y 2 en el programa Adobe Premiere Pro, siguiendo cuadro a cuadro (a una tasa de 30frames por segundo /1 frame= 0,033s) el movimiento de un sensor de reflexión instalado en el extremo de la I falange distal (indicador viso espacial-IVE) del pie derecho de la bailarina. Identificamos y marcamos en la línea de tiempo todos los instantes en que el IVE alcanzaba la velocidad cero (VIVE=0).

Extrajimos información de desplazamiento, velocidad y aceleración resultante del movimiento del sensor de reflexión del sistema de captación Quintic.

Resultados

Se realizaron las siguientes mediciones sobre ambas tomas -*Acento adentro* (AD) y *Acento afuera* (AF) – y se analizaron las diferencias entre ambas para cada una de las mediciones.

1. *Ritmo del movimiento*: establece los patrones de duración (lapsos) de las trayectorias medidos a partir de la determinación de los puntos de cambio de trayectoria. Se identifica así el tiempo que se mantiene cada trayectoria, y el tiempo del ciclo (trayectoria distal + trayectoria proximal).

2. *Proporción de quietud.* Identifica el lapso dentro de cada trayectoria en la que la velocidad permanece igual a 0 (denominado *período de quietud*). Es una porción temporal de quietud de la trayectoria. Se considera la relación entre período de quietud y movimiento real (lapso durante el cual la velocidad es distinta de 0).
3. *Desplazamiento.* Considera el cambio de posición del IVE falange distal (donde se ubicó un sensor del sistema Quintic) desde el punto de inicio hasta la meta en cada trayectoria. Identifica cada punto de la trayectoria en el transcurso del tiempo y la distancia recorrida por el IVE.
4. *Velocidad.* Considera la variación del espacio en el tiempo (1ª derivada del espacio) midiendo la velocidad del sensor en cada cuadro.
5. *Aceleración.* Considera la variación de velocidad en el tiempo (2ª derivada del espacio), midiendo la aceleración del sensor en cada cuadro. Permite identificar los picos de aceleración (puntos de aceleración máxima), que de acuerdo con la investigación en el campo (Eric Lee et al, 2007; Laguna 2009b; Mora y Pellicer 2013; Luck y Sloboda 2008) implican acentuaciones dado que conllevan mayor inercia y energía.
6. *Localización de la cuenta.* Se refiere a la trayectoria sobre la cual se nombra (verbalmente) cada ítem de la cuenta (en la serie de tiempos numerada *uno-dos-tres... siete- ocho ...* incluyendo cuando ocurría la conjunción *y: uno-y-dos....* etc.).
7. *Timing de la cuenta.* Indica los intervalos de tiempo entre el ataque de cada ítem de la cuenta.
8. *Relación entre Timing de la cuenta y Timing de la marca.* Vincula (1) el ataque de cada ítem de la cuenta con (2) la localización de la VIVE=0 en la trayectoria. Se mide el desvío (diferencia entre 1 y 2). Se compararon los desvíos en las metas distales y proximales de AD y AF.

De todas las mediciones realizadas las diferencias entre el ejercicio AD y el ejercicio AF resultó significativa solamente para *Proporción de quietud* y *Localización de la cuenta*. La figura 1 muestra las diferencias para proporción de quietud comparando la duración media de los movimientos reales vs. la duración media de los períodos de quietud. La misma permite ver que en el ejercicio AF la proporción de quietud es mayor que en AD. Notablemente esto ocurre con ambas trayectorias.



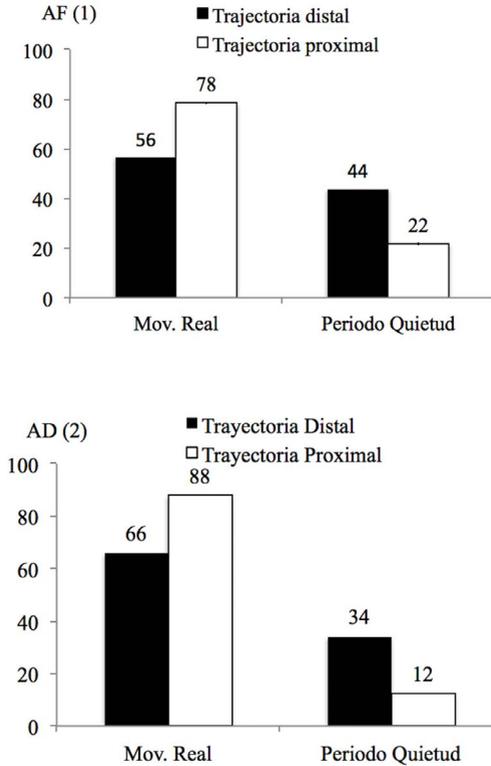


Figura 1. Relaciones porcentuales entre movimiento real (duración del desplazamiento) y periodo de quietud en las trayectorias del ejercicio con el acento de movimiento afuera (1) y del ejercicio con el acento de movimiento adentro (2).

La localización de la cuenta fue diferente para ambos ejercicios. En AD los ítems numéricos (*uno, dos*, etc.) se localizaron cercanos a las metas proximales, mientras que en AF se localizaron cercanos a las metas distales. La conjunción ‘y’, cuando fue utilizada, se ubicó *a contratiempo*. Notablemente, en el ejercicio AD, la conjunción ‘y’ antecedió a la cuenta *uno y cinco* (indicando con el ‘y’ la intención de levare). En el ejercicio AF esto no ocurrió. Esto estaría indicando que la bailarina hizo ostensible su intención de acentuar afuera a través del uso de la conjunción ‘y’ en el comienzo de cada ciclo de 4 tiempos.

Discusión

Este trabajo se propuso obtener evidencia objetiva (a partir de mediciones del movimiento y del sonido) acerca de la configuración del gesto métrico en el movimiento. En particular se buscó encontrar indicios de la configuración del gesto anacrúsico o tético (esto es, *que va hacia el acento* o *que parte del acento*), en el contexto de un movimiento periódico. Para ello se escogió un típico ejercicio de danza, el tendu con acento adentro y con acento afuera. Se acudió a una bailarina con amplia experiencia para realizarlo, y tanto ella como los investigadores, quienes también tienen vasta experiencia en la visualización del movimiento en danza, consideraron el logro del ejercicio de acuerdo con las exigencias habituales para la formación de los bailarines.

De acuerdo con lo que los bailarines experimentados dicen y a cierta evidencia experimental previa provenientes de estudios del movimiento en música y danza (Eric Lee et al, 2007; Laguna, 2009; Mora y Pellicer, 2013; Luck y Sloboda, 2008) se esperaba encontrar diferencias significativas en las mediciones de velocidad y aceleración, ya que tales trabajos asumen que las acentuaciones en el movimiento implican aumentos de la inercia y la energía. Sin embargo, en el caso analizado las variables que están asociadas a la diferencia sentida entre la secuencia AD y la AF, fueron la *Proporción de quietud* (que fue significativamente mayor en AF) y la *Localización de la cuenta* (que fue cercana a la meta proximal en AD y a la meta distal en AF). Este resultado es visto como paradójico ya que (1) una de esas variables (la localización de la cuenta) no es una variable de movimiento, sino que está constituida por un estímulo sonoro de contenido verbal; y (2) la otra variable (la proporción de la quietud) presentó en ambos casos una tendencia mayor para una misma trayectoria (la trayectoria distal). Este último punto se contradice con lo que suelen decir los bailarines en el sentido de que AD y AF presentan patrones opuestos en el tiempo en el que el pie permanece detenido. De este modo, y en este caso específico, parecería que el acento de movimiento no estuviera influido por factores de acentuación agógicos (de duración) ni dinámicos (de energía).

Es necesario, sin embargo, validar las observaciones preliminares de los investigadores y de la propia bailarina quienes consideraron logrado el ejercicio, a partir de someterla a consideración de expertos con y sin sonido. A pesar de esto, este análisis preliminar hace suponer que el modo en el que la información sonora (prosodia) y el contenido lingüístico (la cuenta) del complejo multimodal son presentados ejercen una influencia poderosa para una configuración métrica particular. Esto refuerza la hipótesis de que la estructura métrica se configura en la mente a partir de mínimos datos fenoménicos como un esquema sobre el que se integra la información subsecuentemente entrante. De tal manera, el comienzo del estímulo (gestual y sonoro) resulta capital en esta configuración poniendo en evidencia una complicitad de elementos sonoros y semánticos que

generan una ilusión acerca de la intencionalidad de lo que se ve. En el ejemplo analizado fueron los aspectos lingüísticos que vinculan la posición del acento del movimiento a la cuenta los que coincidieron con la descripción teórica del *tendu* aceptada generalmente (cuenta *uno* sobre la meta distal para el acento afuera y sobre la meta proximal para el acento adentro). Por lo tanto, es posible que las nociones de velocidad y energía que los bailarines utilizan para motivar este tipo de ejercicios en el contexto de la clase de danza podrían constituir más un recurso didáctico para pensar la realización del ejercicio en sí, que una descripción real de los componentes cinéticos involucrados. Esta hipótesis implica que existe una experiencia fenomenológica de la regularidad que no se refleja en los datos objetivamente medidos. Sin embargo, la experiencia fenomenológica del movimiento en dialogo con las descripciones cuantitativas podrían favorecer la comunicación de los contenidos en la clase de danza.

Aunque estos hallazgos deben ser sometidos a experimentación permiten avanzar es aspectos claves de la comunicación en la danza y de la composición de la misma en tanto sonido y movimiento estéticamente elaborados.

Agradecimientos

Alejandro Laguna investigador Posdoctorado, SFRH/BPD/109712/2015, financiado por la Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.; Directores son Jorge Salgado Correia (INET-MD/Universidade de Aveiro) y Favio Demián Shifres (LEEM/UNLP-FBA). Parcialmente subsidiado por el proyecto PICT/AGENCIA 2013-0368.

Referencias bibliográficas

- Berry, W. (1967). *Structural functions in music*. New York: Dover.
- Cooper, G. and Meyer, L. (1960). *The rhythmic structure of music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Guest, A. (1954 [2005]). *Labanotation, or kinetographie laban. The system of analyzing and recording movement*. New York: Theatre Arts Book.
- Laguna, A. y Shifres, F. (2012). Indicios visuales y auditivos en el ajuste sincrónico del pulso subyacente entre bailarines y acompañantes musicales. En S. Moreno, P. Roxo, I. Iglésias (Eds), *Atas da XI Conferencia da SIBE (s/p)*. Reitoria da Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.
- Laguna, A. (2009). Timing del movimiento vs timing musical. Visualización

transmodal de una frase de movimiento. En S. Dutto y P. Asis (Eds.), *Actas del 8° Encuentro en Ciencias Cognitivas de la Música* (s/p). Editorial Universitaria de Villa María: Villa María.

- Laguna, A. (2012). Transmodalidad y divergencia informacional en la enseñanza de danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, V7, 2. pp. 43– 63.
- Laguna, A. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observados por un músico de danza* (Tesis doctoral), Universidad de Évora: Évora.
- Laguna, A. (2014). Movimiento del Cuerpo y Musicalidad. Aplicación de recursos tecnológicos en el análisis de las artes temporales en contextos ecológicos e interactivos. *Boletín de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Volumen 6, N°2, pp. 30-36. Buenos Aires: SACCoM.
- Laguna, A. y Shifres, F. (2011). Indicadores viso-espaciales para la localización del punto de impacto en el acompañamiento musical de la danza. En Alejandro Pereira Ghiena, Paz Jacquier, Mónica Valles y Mauricio Martínez (Eds.), *Actas del 10° Encuentro en Ciencias Cognitivas de la Música*, (pp. 451-458). Buenos Aires: SACCoM.
- Lee, E; Enke, U; Borchers, J. & De Jong, L . (2007). Towards rhythmic analysis of human motion using acceleration-onset times. *Proceedings 7th Int. Conf. on New Interfaces for Musical Expression (NIME07)* (pp.136–141). New York: NewYork.
- Lerdahl, F. and Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Luck, G. y Sloboda, J. (2008). Exploring the spatio-temporal properties of simple conducting gestures using a synchronization task. *Music Perception*, 25 (3), 223-239.
- Luck, G. y Toiviainen, P. (2006). Ensemble musicians' synchronization with conductors' gestures: an automated feature-extraction analysis. *Music Perception*, 24 (2), 195-206.
- Mora, X. y Pellicer, M. (2013). Understanding and measuring rhythm quality in dance: What is a movement accent? In G. W. Hart, R. Sarhangi (Eds), *Proceedings of Bridges 2013: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture* (pp. 111–118). Tesselations Publications: Phoenix, Arizona.
- Shifres, F. y Laguna, A. (2013). La co-construcción del marco métrico en la clase de técnica de danza. *European Review of Artistic Studies*, vol .4, n.1, pp. 76-94.

Fundamento biomecánico para el compás musical y el caminar en el tango

Alejandro César Grosso Laguna

cultura@netcabo.pt

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)
Instituto de Etnomusicología- Centro de estudios en música e dança (INET-MD-UA)

Introducción

Desde la perspectiva ontológica propuesta por el historiador José Gobello (1980) el baile del tango “no es sino la africanización de la mazurca y la milonga; el tango en su origen, no es un baile, sino una manera diferente de bailar lo que ya se venía bailando”. Por otro lado, Gobello agrega que las “características (...) africanas, de este modo de bailar fueron el corte y la quebrada” (p.18). Alrededor de 1870 el compadrito criollo tomó para sí esta gestualidad africana y le sumó el abrazo de pareja acomodando sobre el patrón de la Habanera (negra con punto-corchea-negra negra) los nuevos movimientos rítmicos fruto de la combinación criolla-negra.

Una de las primeras grabaciones el tango emancipación de Juan Maglio ‘Pacho’ de 1912 da cuenta del estilo musical basado en la habanera <https://www.youtube.com/watch?v=Wj0-vjScBMY>. Este acompañamiento fue exclusivo de todos los

llamados tangos del Río de la Plata hasta el final del periodo denominado Guardia Vieja que termina en el final de la segunda década del s.XX.

En 1920 la orquesta Select cambió la marcación de la habanera hacia un nuevo patrón en el que los 4 tiempos del compás eran objetivamente tocados y marcados en un tempo mas lento como puede apreciarse en el tango El Marne de 1920 interpretado por la orquesta referida <https://www.youtube.com/watch?v=a9Hobu1KGwk>. A partir de aquí en que el ritmo está constituido por una base isócrona el baile el adopta una gestualidad mas caminada (el corte y la quebrada se suavizan) y también el tango comienza a ser aceptado como una manifestación que puede ser bailada en sociedad.

Años mas tarde, y directamente vinculado a su popularidad, en 1935 los arreglos y las interpretaciones de los tangos de Juan D'Arienzo adoptan un ritmo enérgico, staccato y un tempo mas rápido, una forma de tocar orientada al baile que le valió el apodo de el rey del compás.

Mostramos un ejemplo del tango Tinta verde de 1935 interpretado por su orquesta típica <https://www.youtube.com/watch?v=G0w5Vs2B0fw>. D'Arienzo "le devolvería el tango a los pies de los bailarines" (Recuperado de <http://www.todotango.com/creadores/biografia/32/Juan-DArienzo/>). En la década del 40 el baile se popularizó y con él comenzó a emerger el axioma popular que compara la esencia del baile con el 'saber' *caminar con cadencia, pisar los tiempos, llevar el compás, bailar los silencios* y hacer todo esto con *elegancia* y con la misma *naturalidad con que caminamos en la calle*. Estos axiomas ponen en evidencia el cruzamiento entre la terminología musical y la acción de caminar como fuente de ritmo.

La hipótesis de una génesis de la danza del tango previa a la consolidación de su estilo musical sugerida por Gobello (1980) es la motivación del desarrollo teórico de este trabajo. Sobre esta base nosotros planteamos los siguientes interrogantes: (i) ¿Que hay de tan importante en este caminar que es capaz de ser expresivamente entendido como fuente del baile y de estilo musical del tango?; (ii) ¿en que se parece y se diferencia el *caminar de la calle* (CC) con el *caminar individual del tango* (CIT); (iii) ¿Qué tipo de relación guarda la estructura cinética y cinemática del paso con la jerarquía métrica musical del Tango?

Fundamentación

“La locomoción es probablemente la actividad cotidiana más común de los animales superiores, incluidos los humanos. Se define como una acción motora durante la cual cambia la



ubicación de todo el cuerpo en el ambiente” (...) “Hay muchos tipos de locomoción como gatear, volar, nadar, saltar, caminar y correr” (Latash, 1998, p.172).

Uno de sus principios fundamentales es el control *automático* y equilibrado de la actividad postural durante el desplazamiento del cuerpo.

Jacquelin Perry (1992) pionera en la investigación biomecánica refiere que el caminar hacia delante sobre el nivel del piso es el patrón básico de la locomoción bípeda. Este patrón “emplea una secuencia repetitiva del movimiento de las extremidades para mover el cuerpo hacia adelante mientras mantiene simultáneamente la estabilidad de la postura” (p.3). La autora señala que mientras el cuerpo va avanzando “una extremidad sirve como una fuente de apoyo móvil, mientras que la otra avanza hacia un nuevo sitio de soporte” y desde aquí las extremidades “invierten sus papeles. Esta serie de eventos es repetida por cada miembro con una reciprocidad temporal hasta que la persona alcanza su destino” (p.4). A la secuencia individual de estas dos funciones realizadas por una sola extremidad se la denomina *ciclo de la marcha* (gait cycle).

Durante la marcha los movimientos de las piernas fluyen suavemente de modo que cualquier evento podría ser considerado como punto específico de inicio o de final. Varios autores (Perry 1992; Murray et al., 1964) han considerado que el evento más fácil de observar es el *contacto inicial* del pie con el suelo (onset) y por consiguiente adoptaron esta localización como el inicio del ciclo de la marcha. De acuerdo a esto el contacto sucesivo contralateral define el *paso* y el contacto sucesivo ipsilateral define el *ciclo*.

La repetición de la secuencia de movimientos inferiores implica una serie de interacciones entre dos miembros multi-segmentados (dedos, talón, rodilla, cadera) y la masa total del cuerpo, por lo que la identificación de los numerosos eventos que ocurren dentro de cada ciclo exige que el paso sea observado desde diferentes enfoques tales como, las variaciones del apoyo recíproco de los pies contralaterales, las calidades del paso con respecto al tiempo y la distancia, el significado funcional de los eventos que se producen en el ciclo de la marcha y los intervalos que se producen entre ellos (Perry,1992). La misma investigadora sostiene que mientras caminamos “un cambio de dirección, las escaleras y el terreno accidentado aumentan la demanda. Correr y los diferentes deportes exigen necesidades aún mayores”. Sin embargo y a pesar de la “complejidad que implican estas variaciones existen patrones funcionales subyacentes que son comunes a todos ellos” (1992, p.19). Esta definición es particularmente relevante en este trabajo pues permite ampliar el alcance del análisis biomecánico de la marcha hacia el estudio de movimientos basados en el patrón de *caminar*, como por ejemplo en el tango, y hacia una gran variedad de los movimientos de la danza

‘formal’. En este sentido, es elocuente el testimonio del bailarín y ensayador Vitor García “El baile es una forma sofisticada de andar” (Junio 2011, en conversación personal).

El ciclo de la marcha (ver figura 1) se divide en dos periodos que describen la actividad total de una pierna entre dos contactos ipsilateral son denominados *periodo de apoyo* (stance) y *periodo de balanceo* (swing) (Perry,1992). El periodo de apoyo designa el tiempo durante el cual el pie o los pies están en contacto en el suelo. Comienza con el *contacto inicial* del talón (heel strike) y termina cuando el dedo mayor del pie ipsilateral abandona el suelo. El periodo de balanceo se refiere al lapso durante el cual el pie está en el aire y avanzando. Comienza cuando el dedo mayor del pie es levantado del suelo (toe-off) y termina cuando el talón ipsilateral entra en contacto con el mismo. El ciclo de la marcha se divide en 8 fases (Sistema Rancho Los Amigos), (1) contacto inicial, (2) respuesta a la carga, (3) apoyo medio, (4) apoyo terminal, (5) pre balanceo, (6) balanceo inicial, (7) balanceo medio, (8) balanceo terminal.



Figura 1. Panel superior e inferior. Fotogramas que ejemplifican las categorías del análisis del ciclo de la marcha (Perry, 1992). Imagen del autor.

El periodo de apoyo (Fig. 1 panel superior) se subdivide en tres intervalos de acuerdo a la secuencia en que los pies entran en contacto con el piso. Estos son: el apoyo inicial (1—2), el apoyo medio (2—3) y el apoyo terminal (3—4). Durante el intervalo del apoyo inicial existe un periodo de apoyo bilateral denominado *doble apoyo*. Una vez que el pie contralateral despega del suelo todo el peso del cuerpo es *soportado* por una sola pierna. Durante el *apoyo simple* están involucradas dos fases —el apoyo medio y el apoyo terminal— que se diferencian por sus mecanismos de progresión. La fase de apoyo medio comprende la primera mitad del intervalo del soporte simple de la extremidad (10-30% ciclo), comenzando cuando el pie contralateral es levantado y continúa hasta que el peso del cuerpo se alinea sobre el ante pie (metatarso) llegando a alcanzar el equilibrio entre la extremidad de soporte y el tronco. El apoyo terminal comprende el intervalo entre el levantar del talón ipsilateral y el contacto con el suelo del pie contralateral y completa el periodo de soporte simple sobre la extremidad. El objetivo de la fase terminal es la *propulsión* hacia afuera del apoyo simple.

El periodo de balanceo (Fig. 1 panel inferior) se divide en tres intervalos, el balanceo inicial (5—6), el balanceo medio (6—7) y el balanceo terminal (7—8). El balanceo inicial se extiende desde el despegue del talón hasta el despegue del dedo mayor del pie ipsilateral durante este intervalo se produce el 2º periodo de apoyo bilateral del ciclo. El balanceo medio se extiende desde el despegue del pie del suelo hasta que los pies están juntos y el balanceo medio entre esta posición y el instante inmediatamente anterior al contacto del pie ipsilateral.

Como resultado de la combinación secuencial del movimiento de las extremidades se distinguen *tres tareas básicas*: la *aceptación del peso*, el *soporte del peso sobre una sola pierna* y el *avance de la extremidad contralateral* (Figura 1 panel superior e inferior). La aceptación del peso se prolonga durante las *dos primeras fases* del ciclo de la marcha: el contacto inicial y la respuesta a la carga. La aceptación de peso se prolonga desde el instante en el que el pie apoya hasta que el pie contralateral es levantado.

La aceptación del peso es la tarea más exigente en el ciclo de la marcha. Implica tres patrones funcionales: la *absorción de choque*, la *estabilidad inicial de los miembros* y la *preservación de la progresión*. El desafío durante esta tarea es la transferencia abrupta de peso corporal sobre una extremidad que, en el contacto inicial tiene una alineación inestable. Durante este lapso la extremidad de apoyo tiene la responsabilidad de soportar el peso del cuerpo en los planos sagital y coronal mientras que progresión continúa (Perry, 1992).

En un ciclo de la marcha, el 40% del tiempo está dedicado a la fase de apoyo medio, el 40% al periodo de balanceo y el 10% del tiempo dedicada a cada intervalo de apoyo doble. Estos porcentajes varían de acuerdo con la tasa de velocidad de la

marcha. Cuando la velocidad del paso se incrementa, el periodo de apoyo se hace proporcionalmente menor y el periodo de balanceo se hace mayor. La fase de apoyo doble desaparece en la transición de caminar al correr (Karb et al., 2011).-

El análisis de la locomoción bípeda divide al cuerpo en dos unidades, el *pasajero* y el *sistema locomotor*. El pasajero está compuesto por cabeza, cuello, tronco, pelvis, brazos (70% del peso del cuerpo). La unidad motora está compuesta por las extremidades inferiores y también la pelvis que cumple un doble rol al establecer, por un lado, una conexión móvil con las extremidades inferiores, y por el otro, como siendo el segmento inferior del pasajero que ‘cabalga’ sobre las articulaciones coxofemorales de la cadera. Las funciones del sistema locomotor son la *propulsión*, la *estabilidad* del apoyo, la *absorción del impacto* y la *conservación de la energía*.

Cinética de la marcha

El ciclo de la marcha es descrito por Bramble y Lieberman (2004) como “un péndulo invertido en el cual el centro de masa oscila sobre una pierna relativamente extendida durante la fase de apoyo, intercambiando eficientemente energía potencial y cinética fuera de fase en cada paso” (p.345).

De acuerdo a Perry (1992) los grandes arcos de movimiento ocurren en el plano sagital, aunque también hay sutiles acciones que ocurren en los planos coronal y transversal, que generan una serie de patrones de movimiento realizados por la cadera, la rodilla y el tobillo.

El centro de gravedad del cuerpo (CG) se desplaza ligeramente de la línea de progresión cuando caminamos. Esto es consecuencia de una alineación en constante cambio entre el cuerpo y el pie de apoyo, y durante el apoyo y el avance selectivo de los miembros en el periodo del balanceo. Durante la fase de apoyo doble el CG se encuentra en su posición mas baja. En el momento del impacto el cuerpo presenta su máxima velocidad y la energía cinética es máxima. A partir de aquí y hasta la fase de apoyo medio el cuerpo reduce su velocidad (frenado), el CG se encuentra en su posición mas alta y la energía potencial es máxima. Desde aquí y hacia la fase terminal de apoyo el cuerpo aumenta su velocidad (propulsión) mientras el CG desciende. Como se desprende de esta descripción el CG adquiere en cada paso un ritmo vertical. Existen otros tres ritmos que están configurados de acuerdo al desplazamiento lateral de la pelvis y el tronco, la elevación y caída contralateral de la cadera y la rotación opuesta de las cinturas escapular y pelviana.



Danza y la percepción corporeizada del beat

El proceso de locomoción bípeda es probablemente el patrón de movimiento más empleado y desarrollado por la danza popular y la danza ‘formal’.

Estas nociones ya eran familiares para la bailarina y coreógrafa Doris Humphrey (1959) quien consideraba que la fuente de organización rítmica más importante para el bailarín era el ritmo motor (comparado con el de la respiración, latir del corazón, y el ritmo emocional) al que describía como “el mecanismo de propulsión, las piernas, que el hombre descubrió que podrían soportarlo, una después de la otra, mientras se movía en el espacio y el cual provee la consciencia de beat a medida que el peso del cuerpo cambia” (p.105). Además “aquí es donde el origen de la danza comienza —con los pies— y aquí es donde principalmente se mantiene” enfatizando que la “consciencia del acento [y] la energía marcada del beat proviene solamente del cambio de peso en la danza” sosteniendo que tal consciencia “no existiría en la música, el lenguaje y las artes visuales si no hubiera sido establecida por el pie del hombre” (p.105). Además del ritmo que se produce con el cambio de peso,

el mecanismo de caminar consiste en el equilibrio sobre una pierna mientras la otra es levantada y llevada por los músculos. En la medida que esta pierna va bajando ya no es necesaria mantener la fuerza. La gravedad se hace cargo y el pie golpea la superficie ejerciendo únicamente una acción de frenado. Este golpe hacia abajo puede ser enfatizado y reforzado por energía (...) sin embargo la gravedad es la que provee la potencialidad del beat. (Humphrey,1959, p.106)

Humphrey concluye afirmando que el patrón llave del mecanismo del caminar es una *caída* y una *recuperación*, el dar y el recuperar rebotado de la gravedad, un juego que se manifiesta primordialmente al caminar y que es el núcleo mismo de todo movimiento. En la danza este proceso es altamente especializado y amplificado y de él se desprenden todas las cualidades de acentos.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es (i) demostrar que hay un fundamento biomecánico para la relación fuerte débil en la estructura del paso del tango, (ii) presentar evidencia teórica que permita establecer analogías entre la estructura mecánica del paso y la jerarquía métrica del compás del tango.

Contribución principal

Caminar de la calle vs paso individual del tango

Tres bailarines profesionales (incluyendo este autor) realizaron tareas empíricas de auto observación en las que analizaron sus propias acciones de acuerdo a las categorías del análisis biomecánico expuestas arriba (2 periodos, 8 fases, 2 tipos de apoyo, tareas y funciones). Se llevaron a cabo tres encuentros, distribuidos en dos semanas, durante los cuales los bailarines realizaron pasos de tango en distintas direcciones (adelante, atrás, cambios de direcciones con pivót) y dinámicas (diferentes ataques y perfiles de fluidez), en forma individual y en pareja, con música de tango y sin música.

Los bailarines exploraron desde una perspectiva kinestésica aspectos cinemáticos (desplazamiento, posición, tiempo, velocidad, aceleración) del ciclo de la marcha observando lo que sucedía en sus cuerpos al transformar en tiempo real el paso de la calle en tango.

Al observar lo que sucedía en sus cuerpos al transformar en tiempo real el paso de la calle en paso de tango encontraron que las categorías que describen el ciclo de la marcha (Perry, 1992) se aplican sin restricciones en la dirección hacia delante y hacia atrás, tanto en el paso individual como en la versión en pareja.

En relación al paso en pareja (por cuestiones de extensión no será abordado aquí) señalaron que la progresión secuencial de los contactos del pie —talón-plantar-metatarso-falanges— hacia delante y hacia atrás se presentan de manera inversa y que la progresión secuencial de los despegues del pie —talón-falange distal—es idéntica.

También observaron que al transformar el caminar de la calle en tango se producen cambios en el tempo, en la velocidad y en la longitud del desplazamiento del paso, que son kinestésicamente perceptibles en términos de fuerza muscular, inercia y energía.

En primer lugar, los bailarines refirieron que cuando tomaban la decisión de cambiar la actitud de caminar de modo calle al modo tango sentían que la variación corporal de la experiencia era contrastante.

En segundo lugar, dieron cuenta que al transformar el paso de la calle en tango se producía una notable reducción en la tasa de pasos por minuto (PPM). De acuerdo a Perry (1992) el caminar de la calle varía entre 105-120 PPM (tempo 210-240) y este valor representa el ritmo mas eficiente para el ahorro de energía. La medición que realizaron los bailarines muestra que el caminar del tango se producen entre de 60-72 PPM (tempo120-144), esto es, una reducción de 75% con respecto al caminar de la calle. En tercer lugar, señalaron que al transformar el

paso al *modo tango* reconfiguraban intencionalmente la disposición muscular del cuerpo (alongamiento).

En cuarto lugar, observaron que la extensión del paso de tango es alrededor de un 20% mayor (mediciones de la longitud entre contactos iniciales). En quinto lugar, refirieron que cuando caminaban en modo calle la velocidad era constante y la variación de aceleración mínima. En cambio cuando hacían el caminar en modo tango el patrón de velocidad no era uniforme y adoptaba dos lapsos contrastantes por paso. Esta descripción encuentra fundamento en el trabajo Mora y Pellicer (2013) que expresa que en la danza deportiva existe un tipo especial de *paso* caracterizado por la presencia de un *acento* producido por un *impulso* y otro *acento* producido por un *impacto*. Estos investigadores explican que en una secuencia de pasos de rumba o de tango en la misma dirección la velocidad del centro del cuerpo no es uniforme y la aceleración oscila entre valores positivos y negativos.

En suma, indicaron que al moverse en modo tango la variable tiempo adquirió una dimensión más cualitativa y más intencional en la forma del hacer, y el controlar la estabilidad y la progresión del cuerpo. Además —en el pasaje del modo calle al modo tango— sintieron un cambio en la intención del movimiento que relacionaron con la velocidad del cambio de peso que imponía la escucha de la música. Esto, fue sentido como una sensación interna de variación de inercia y energía que en el paso de la calle no advirtieron.

Ritmos corporales en la marcha

Perry (1992) describe una serie de patrones rítmicos que se producen entre cada paso como consecuencia del cambio de la alineación entre el cuerpo y el pie de apoyo, y durante el apoyo y el avance selectivo de los segmentos de los miembros en el periodo del balanceo.

Nosotros consideramos que debíamos corporeizar —entender *en movimiento*— la descripción teórica de estos patrones rítmicos y ver como se *materializaban* en nuestro cuerpo. Con este propósito procedimos a registrar a través de un sistema MOCAP VICON (10 cámaras) los movimientos de una bailarina profesional realizando pasos de la calle y de tango. La captación de movimiento se llevó a cabo en el Laboratorio de Movimiento Humano de la Escuela Superior de Salud, Universidad de Aveiro y la visualización en 3D del registro se llevó a cabo a través del programa MOKA.

En tiempo real, en cámara lenta y desde diferentes planos observamos la forma de los trazos dejados por los sensores que mejor describían cada tipo de ritmo y que ilustramos a continuación.

El primer patrón (figura 2) es un ritmo vertical que trae aparejada una variación periódica de la altura del CG con respecto al suelo (plano sagital). En la imagen izquierda de la figura se aprecia la trayectoria del sensor correspondiente al plexo solar (localización cercana al CG). Se observa que en la fase de apoyo medio el sensor se encuentra en su distancia máxima en relación al suelo (energía potencial mínima). La imagen derecha de la misma figura muestra que durante la fase del contacto inicial el sensor se encuentra en su distancia mínima en relación al suelo (energía cinética máxima).

El segundo patrón es mostrado en la figura 2 panel izquierdo y consiste en el desplazamiento lateral de la pelvis y el tronco que se produce desde la fase del contacto inicial hacia la fase de apoyo medio. Existe una desviación de la pelvis hacia la extremidad que soporta todo el peso del cuerpo en la fase de apoyo medio (aquí la desviación llega a su límite y cambia su dirección para producir la misma desviación sobre la extremidad contralateral. Mientras el cuerpo se desplaza el CG sufre un movimiento rítmico hacia arriba y abajo y de un lado a otro.

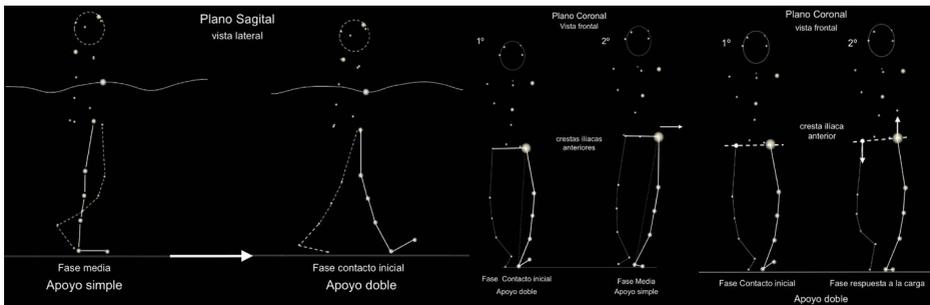


Figura 2. Panel izquierdo. Ritmo desplazamiento lateral en la fase media del periodo de apoyo. Imagen del autor. Panel Derecho. Ritmo elevación y caída contralateral de la cadera en la respuesta a la carga.

El tercer patrón es la elevación y la caída contralateral de la cadera. La figura 2 panel derecho muestra como la cresta ilíaca de la extremidad de apoyo se eleva y la cresta iliaca opuesta descende en el intervalo comprendido entre las fases de contacto inicial y de respuesta a la carga. En la fase de apoyo medio ambas crestas se nivelan y el proceso se repite a partir del contacto inicial de la extremidad contralateral.

El cuarto patrón se produce en el plano transversal está configurado por la rotación opuesta de las cinturas escapular (hombros) y pelviana (cadera) durante la marcha. Esta rotación rítmica permite almacenar energía potencial elástica,

por deformación de partes blandas, para liberarla y transformarla en energía cinética. En la fase de apoyo medio ambas cinturas se alinean y el proceso se repite.

Las representaciones gráficas ponen en evidencia una serie de patrones rítmicos periódicos que reflejan la simetría del cuerpo y la equidistancia entre impactos contralaterales e ipsilaterales.

Observamos a través de los registros del MOCAP que se verifican los mismos patrones rítmicos en el modo calle y modo tango. Esto es coincidente con la afirmación de que existen patrones funcionales subyacentes comunes a todos los procesos de la marcha (Perry, 1992). A pesar de ello, en el modo tango el seguimiento del desplazamiento del sensor en el ritmo vertical reveló que el flujo del movimiento *no es uniforme* y que el cuerpo se mueve por impulsos dirigidos hacia los instantes en que se verifica la aceptación del peso (contacto inicial).

La música del tango

El ritmo musical del tango se agrupa en torno a un acento métrico cada cuatro tiempos (4x4) [fuerte - débil- semi fuerte - débil]. El estilo musical del tango se caracteriza por un *patrón rítmico de marcación* que va siendo 'interrumpido' por breves *síncopas* y alternado con frases *cantábiles*. En el *marcato en cuatro* los 4 tiempos son tocados (por varios instrumentos) y articulados expresivamente con calidad staccato. En el *marcato en cuatro* puede acentuarse el tiempo uno, o los tiempos uno y tres, el tiempo cuatro, ó los tiempos dos y cuatro. El *marcato en 4* suele ser alternar con un *marcato en dos* (tiempos 1 y 3) e inclusive *marcato en uno* (tiempo 1). Durante la pieza se suceden breves patrones de sincopa (de compás y o de tiempo) que interrumpen el flujo regular establecido por el *marcato*. En los periodos *cantábiles* (articulación expresiva legato) los pulsos subyacentes no están objetivamente marcados por la orquesta. Es frecuente el uso del rubato y el ritardando durante la pieza.

Interpretación métrica del ritmo del tango

Como referimos anteriormente existe una consciencia de beat que está vinculada a los golpes del pie que se producen cuando cambia el peso del cuerpo al caminar (Humphrey, 1959). Pese a que en el tango no conocemos estudios en los que se hayan vinculado los impactos del pie a la pulsación musical, la *praxis milonguera* soslaya no verbalmente que, al bailar, el contacto inicial de cada paso cae sobre el tiempo fuerte (1 y 3) y la fase media de apoyo se localiza sobre el tiempo débil (2 y 4).

En la figura 3 mostramos el esquema jerárquico de regularidad periódica que se desprende del ciclo de la marcha. En el esquema se observa un *nivel de ciclo* (N2) que abarca el lapso entre dos contactos ipsilateral sucesivos (1 ciclo de la marcha); un *nivel de paso* (N1) que comprende el lapso entre dos contactos contralaterales; y un nivel de medio paso definido por el lapso entre el contacto inicial y la fase de apoyo medio (ipsilateral) y desde esta última al próximo contacto inicial (contralateral). En el esquema puede observarse la descripción cinemática y cinética vinculada a la alternancia de las categorías energía potencial-cinética y propulsión-frenado. Surge de manera elocuente que el esquema jerárquico del ciclo de la marcha coincide con la estructura métrica del marcado en cuatro de la música. La descripción de la alternancia rítmica del movimiento del CG presentada en la sección anterior refuerza la coincidencia periódica de los patrones del caminar y la música.

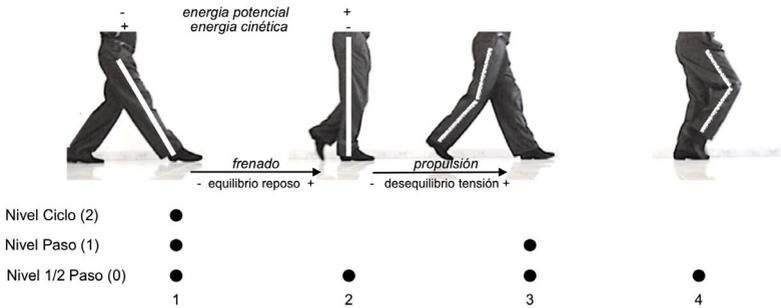


Figura 3. Figura 4. Representación del metro y el movimiento de acuerdo a fotogramas extraídos de un clip con pasos individuales de tango. La fase de apoyo medio divide en dos partes la progresión del periodo de balanceo. La duración del periodo de apoyo simple y la fase de balanceo es equivalente.

En la primera sección de la contribución principal hemos realizado en forma preliminar exploraciones empíricas cuantitativas y kinestésicas que han mostrado que existen diferencias entre la experiencia sentida del paso de la calle y del paso del tango justificada entre otras porque ponemos otra *intención en el hacer* mientras imaginarnos y/o escuchamos la música de tango ¿Como es entonces que la relación fuerte débil emerge de estructuras periódicas de movimiento que son idénticas?

Realizamos un teste empírico que consistió en atribuir al paso de la calle la tasa de velocidad de 72PPM y un aumento en el desplazamiento del paso en 20% . El resultado de esta experiencia se tradujo en un paso muy lento y largo, y no aportó aproximaciones que correspondan con lo que, por norma, es sentido al hacer el

paso con la música. La relación fuerte débil del movimiento no fue encontrada. Por último, nos centramos en desuniformizar la velocidad de la transferencia del peso del cuerpo entre cada impacto en cada paso, (recordemos que la velocidad en el caminar de la calle es muy uniforme) enfatizando la alternancia del binomio propulsión-frenado. Aquí la experiencia rítmica del paso de tango emergió.

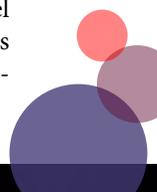
De acuerdo a todo lo expuesto y por lo observado en nuestra praxis proponemos la siguiente descripción acerca de lo que ocurre entre el paso del tango y el contexto métrico de su música. Del tiempo uno al dos —se produce el contacto inicial y el cuerpo transita hacia la 1ª mitad de la fase de apoyo medio— el cuerpo adquiere una aceleración negativa (frenado) produciendo una sensación de reposo al arribar a un estado de equilibrio estable. En este punto el CG se encuentra en su localización vertical mas alta (figura 2 imagen izquierda), la velocidad tiende a cero (variación abrupta de la velocidad sin alcanzar este valor) y la energía potencial es máxima. Del tiempo dos al tres —arranca de la 2ª mitad de la fase de apoyo medio y se dirige hacia el contacto inicial contralateral— el cuerpo gana aceleración positiva (propulsión) mientras ingresa en un estado de equilibrio inestable hasta el punto de no retorno, produciéndose una sensación de tensión que es resuelta a partir del siguiente contacto inicial. Cuando en el tiempo tres se produce el apoyo doble, el CG adquiere su punto mas bajo (figura 2 imagen derecha) el cuerpo se encuentra en velocidad y la energía cinética es máxima.

Cuando el bailarín realiza el paso de tango la sensación fuerte del paso se localiza durante la acción de frenado (hacia el equilibrio) y la sensación débil del paso se localiza durante la propulsión (hacia el desequilibrio). De acuerdo con este planteo el ritmo corporal que se establece entre las transiciones de las fases de contacto inicial y apoyo medio no solo se sincroniza con el pulso periódico de la música sino que también lo hace con la posición fuerte-débil de la misma.

Conclusiones / implicancias

Este trabajo arrojó evidencia teórica y kinestésica de que existe una jerarquía de periodicidad y una relación fuerte débil en la estructura del caminar del tango y que esta, se vincula con la estructura métrica y el patrón de marcato en 4 de la música del tango. Mostramos que la jerarquía métrica de la música del tango se encuentra embrionariamente representada en el mecanismo de la marcha y que el caminar posee características que son propias de la estructura métrica como la simetría, la equidistancia y la periodicidad.

Partiendo del análisis biomecánico del ciclo de la marcha mostramos que el paso del tango puede caracterizarse por la alternancia en una serie de categorías dicotómicas (Propulsión-Frenado; Desequilibrio-Equilibrio; Energía potencial-



Energía cinética; Ritmo articulatorio arriba-abajo / centro-lado).

El trabajo mostró (aún de forma preliminar) que en el caminar del tango el binomio *propulsión vs. frenado* —vinculado a la variable velocidad y aceleración— se desuniformiza con respecto estableciendo oscilaciones periódicas de aceleración entre valores positivos y negativos. Presentamos evidencias que la percepción kinestésica de la relación periódica de lo fuerte débil del paso del tango está vinculada al cambio de valencia de la aceleración. Esto estaría indicando que existe un refuerzo intencional de la variable velocidad que “adapta” la estructura cinemática y cinética del paso de la marcha a los niveles de la periodicidad jerárquica y a la expresividad de la música. Además mostramos que el caminar en modo tango se caracterizó por una disminución de la variable tasa de *tempo* y un aumento de la longitud del desplazamiento con respecto al caminar de la calle. La variación de signo de la aceleración sumado a las variaciones anteriores producen alternancias de inercia que el bailarín modela a través del uso de la fuerza muscular mientras se acopla al timing de la música.

El trabajo puso el foco en una serie de *automatismos* que regulan y controlan el estado de equilibrio, la velocidad y la longitud del desplazamiento del cuerpo durante la marcha humana. En el modo calle, la velocidad y los binomios frenado-propulsión y energía cinética-potencial (Perry, 1992; Bramble y Lieberman, 2004) mantienen un perfil uniforme y son parte estructural de la biomecánica de la marcha.

Cuando bailamos estos automatismos pierden fuerza en favor de una reorganización *intencional y expresiva* del paso de tango con el estímulo musical externo. Esta pérdida de automatismo abona a favor de una distribución “dinámica y kinestésicamente sentida” (Sheets-Johnstone, 2011) de impulsos y el frenados entre contactos contralaterales.

En términos de la evolución del estilo del tango el ritmo de la habanera fue reemplazado por el *marcato en 4* (orquesta Select 1920) que nos hace pensar en la transición gestual-expresiva hacia el ritmo isócrono del caminar. Esta necesidad, hipotetizamos, estaría vinculada a transformaciones sociales e inmigratorias que desembocan en la irrupción del baile en Buenos Aires (Palais de Glace 1915), con el desarrollo y ampliación de las orquestas, con el cambio de temática hacia el ‘amor-desengaño-paso del tiempo’. La gestualidad inicial del baile con corte y quebrada (Gobello, 1980) vinculada a las raíces africanas y a la temática prostibularia, cede a un baile que alisa sus figuras, menos procaz, menos rítmico y a la advertencia, se bailará tango pero no son permitidos el corte y la quebrada.

En cuanto a las implicaciones de orden pedagógico consideramos que el conocimiento biomecánico del paso del tango en vínculo con la reflexión de la percepción kinestésica contribuye en la forma de observar, analizar y verbalizar

detalles ‘musicales’ de la calidad del movimiento durante el aprendizaje del tango. Asimismo, la toma de conciencia de la identificación métrica y la localización de la relación fuerte-débil en el paso del tango (contacto inicial – 2ª parte del apoyo medio) le facilitan al bailarín encontrar una comprensión sentida más vertical del ritmo del paso, versus la habitual comprensión horizontal y contada de los movimientos. Consideramos que estos hallazgos son un avance en el estudio de las relaciones rítmicas y expresivas tanto para los bailarines como para los músicos, y también para mejorar su comunicación (Laguna, 2013). Por ejemplo, en el reconocimiento de sus diferentes experiencias de la regularidad. En el músico de tango, esta experiencia está relacionada con los movimientos producidos para tocar cada uno de los sonidos del *marcato* en 4, y en el bailarín esta experiencia está vinculada con los impactos del pie, es decir, una regularidad cada 2 tiempos. Esto último tiene impacto en la comunicación verbal entre músicos y bailarines, porque unos y otros cuentan niveles de regularidad diferentes y la mayoría de las veces no lo advierten.

Las conclusiones presentadas vienen a reforzar todas las concepciones pedagógicas que sustentan el enfoque y el desarrollo del ritmo en el movimiento físico-corporal y contribuye con un aprendizaje más multimodal del baile del tango.

Por último dejamos planteada la hipótesis de que el bailarín sería capaz de expresar la cualidad estética de la música a través de los distintos *micro timing* de sus pasos, hipótesis que debe ser sujeta a comprobación.

Agradecimientos

Este trabajo es financiado por fondos del gobierno de Portugal a través de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el ámbito del proyecto SFRH/BPD/109712/2015, cuyos directores son los Doctores Jorge Salgado Correia (INET-MD/Universidade de Aveiro) y Favio Demián Shifres (LEEM/UNLP-FBA).

Referencias bibliográficas

- Bramble, D y Lieberman, D. (2004). Endurance running and the evolution of Homo. *Nature* 432, 345-352.
- Gobello, J. (1980). *Crónica general del tango*. Editorial Fraterna: Buenos Aires.
- Kharb, A; Saini, V; Jain, Y y Dhiman, S. (2011). A review of gait cycle and its parameters. *IJCEM International Journal of Computational Engineering & Management*, Vol. 13.

- Laguna, A. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observados por un músico de danza* (Tesis doctoral), Universidad de Évora: Évora.
- Latash, M.(1998). *Neurophysiological basis of human movement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lieberman et al. (2010). Foot Strike Patterns and Collision Forces. *Nature* 463, 531-535
- Murray, M.; Drought, B y Kory, R. (1964). Walking Patterns of Normal Men. *The Journal of Bone And Joint Surgery*, 46, pp. 335-360.
- Mora, X. y Pellicer, M. (2013). Understanding and measuring rhythm quality in dance: What is a movement accent? In G. W. Hart, R. Sarhangi (Eds), *Proceedings of Bridges 2013: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture* (pp. 111–118). Tesselations Publications: Phoenix, Arizona.
- Perry, J. (1992). *Gait Analysis. Normal and Pathological Function*. Thorofare, New Jersey: SLACK Incorporated.
- Sheets Johnstone, M. (2011). From movement to dance. *Phenom Cogn Sci*, 11, pp 39-57.



El pogo más grande del mundo: el fenómeno de la intercorporalidad en públicos masivos

María Marchiano e Isabel Cecilia Martínez

maria.marchiano@hotmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Introducción

El estudio de las experiencias musicales corporeizadas de las culturas juveniles ha sido muy poco explorado por las ciencias cognitivas de la música. Los contextos en los que muchas de ellas normalmente se producen implican la presencia de una gran cantidad de personas, como la mayoría de las situaciones de baile social. El fenómeno del *pogo* en el campo del rock es un caso de estas experiencias.

En este trabajo se presenta un estudio realizado con una serie de registros audiovisuales de las canciones *Jijiji* y *Nuestro amo juga al esclavo* durante los recitales del Indio Solari el 12/03/2016 en la ciudad de Tandil y el 11/03/2017 en Olavarría, en la provincia de Buenos Aires, Argentina. La elección de estas situaciones responde a tres propósitos. Por un lado, el hecho de que el pogo de *Jijiji* sea conocido como “el pogo más grande del mundo” y se haya convertido en un hito en el ámbito del rock, hace que haya mucho material audiovisual disponible

para realizar un estudio de naturaleza exploratoria como el del presente trabajo. Por otro lado, el análisis de situaciones musicales de participación masiva no ha sido objeto de estudio desde un punto de vista cognitivo, y los registros audiovisuales de estos recitales permiten un nivel de análisis que no sería posible de abordar en situaciones donde la cantidad de personas es reducida. Pero además, durante los últimos años muchas situaciones musicales de participación masiva (como recitales de rock y fiestas de música electrónica) han sufrido un gran desprestigio y han sido incluso censuradas, restándole la importancia que los participantes parecen otorgarle. En este trabajo, nos proponemos estudiar ciertas formas corporeizadas de construcción del sentido de estas experiencias musicales, partiendo del supuesto de que cualquier situación elegida por tantas personas debe tener un sentido profundo que vale la pena ser estudiado.

Marco teórico

El pogo

Según Silvia Citro (1999) el pogo es un baile participativo propio de las fiestas-rituales de rock, en las que los actos kinésicos son la fuente principal de expresión del público. La autora, que estudia las características sociales de las corporalidades juveniles en los recitales de la Bersuit durante los años 1997-1998, diferencia dos tipos de pogo: el abierto (más generalizado, no limitado espacialmente y en el que participa mucha gente) y el cerrado (que se desarrolla en un espacio más reducido y limitado por los mismos participantes, y en el que participan una menor cantidad de personas). El pogo abierto se caracteriza tanto por saltos como por desplazamientos horizontales en el espacio que implican un contacto entre los cuerpos, mientras que el pogo cerrado consiste en corridas, choques y empujones entre los participantes, generalmente sin presencia de saltos.

Aunque este tipo de baile implica cierto nivel de impacto en el contacto corporal (un “choque” de los cuerpos en movimiento), el pogo en el rock no es experimentado por los participantes como una situación violenta y malintencionada. Sin embargo no está de más aclarar, dado que es la manifestación más difundida de este fenómeno, que las interacciones corporales del pogo en el metal y en el punk están más vinculadas a las del pogo cerrado y poseen una violencia física mayor que en el rock, pero que no serán tratadas en este trabajo, en el que se estudiarán características del pogo abierto del rock en recitales del Indio Solari.



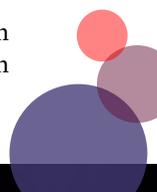
Sincronización e intercorporalidad

Los movimientos que las personas hacen durante la escucha o la ejecución de música es un tema central en el campo de la cognición musical corporeizada. En esta corriente, la *sincronización* se ha convertido en una categoría con la que se mide la significatividad del compromiso corporal durante una actividad musical. Así, gran parte de los trabajos le otorgan especial importancia tanto a aquellas acciones motoras realizadas de forma sincronizada con eventos sonoros como a la sincronización de los movimientos corporales de dos personas involucradas conjuntamente en una actividad musical.

El tratamiento de este concepto de *sincronización* se enmarca en la teoría de los sistemas dinámicos, en la que las ciencias cognitivas se han basado para explicar dos tipos de fenómenos. Uno considera al individuo como un sistema dinámico, en el que las diferentes partes de su cuerpo trabajan sincronizadamente para lograr determinados movimientos. El otro considera que ciertos grupos de individuos organizan sus comportamientos como sistemas dinámicos (como los pájaros volando en bandadas, las abejas dentro de los panales, las personas cuando asisten a aeropuertos). Para que un sistema dinámico cognitivo alcance la coordinación interpersonal, debe generarse una regulación mutua entre los movimientos de los actores. Este estado del sistema es llamado *sinergia* y es posible gracias a que cada sistema motor presenta cierto grado de libertad (Rilley et al., 2011; Miles et al., 2010; Hove y Risen, 2009). Por su parte, la psicología de la música ha encontrado en esta teoría modelos de funcionamiento de ciertos comportamientos motores de las personas respecto al sonido.

En este contexto y dado que muchísimas expresiones musicales poseen una pulsación isócrona, en el estudio de la sincronización en contextos musicales el fenómeno del *entrainment* ha cobrado una relevancia particular. El *entrainment* originalmente refiere al fenómeno físico de sincronización de fase de los movimientos de dos sistemas dinámicos acoplados. Martin Clayton (2013) define tres tipos de *entrainment* en contextos musicales: el intra-individual (en el que una persona sincroniza ciertos movimientos con un beat musical regular), el intra-grupo (consistente en la sincronización de ciertos movimientos regulares entre dos o más personas) y el inter-grupo (sincronización de los movimientos regulares de un grupo de personas respecto a los de otro grupo). Otro enfoque de estudio de la sincronización consiste en la identificación de coordinaciones entre patrones de movimiento recurrentes respecto tanto a patrones sonoros (Leman, 2016, 2008) como a las acciones motoras de otra persona (Solberg y Jensenius, 2017; Pérez et al., en prensa).

En los últimos años, el enactivismo ha profundizado sobre la concepción fenomenológica de *incorporación* para comprender las formas de interacción



corporeizada entre personas. Fuchs y De Jaegher (2009) y De Jaegher y Di Paolo (2007) plantean que así como los seres vivos incorporan a sus esquemas corporales los objetos que usan habilidosamente, durante la resolución de tareas en grupo se produce una *intercorporalidad*, que implica una incorporación mutua de los esquemas corporales de las personas a partir de la negociación de las interpretaciones de la actividad en pos de producir conjuntamente su sentido. En el campo de la música, los procesos de incorporación mutua han comenzado a ser estudiados muy recientemente sobre grupos de personas muy reducidos abocados a actividades de ejecución musical (Martínez et al., 2017; Schiavio y De Jaegher, 2016; Glowinski et al., 2013). En este trabajo, se propone (i) ampliar la cantidad de personas involucradas en la producción participativa de sentido y (ii) estudiar el proceso en situaciones de baile social, que implica una experiencia multimodal fuertemente corporeizada (Marchiano y Martínez, 2017; Marchiano y Martínez, en prensa).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es identificar las sincronizaciones kinéticas realizadas por las personas durante el pogo en públicos masivos, tanto localmente (en pequeños grupos de personas) como globalmente (en grupos grandes).

Hipótesis

La hipótesis de este trabajo es que durante el pogo en públicos masivos se producen sincronizaciones relativas al movimiento de salto de las personas. Estas sincronizaciones operarían tanto en un nivel intra-personal, dando lugar a un intra-entrainment entre el salto de cada individuo respecto al beat musical, como en un nivel inter-personal, generando un inter-entrainment entre los saltos de las personas.

Además, esperamos corroborar que la cercanía espacial favorece el inter-entrainment entre los saltos de las personas, considerando que las interacciones de segunda persona ofrecen una cantidad de información multimodal que podría usarse para sincronizar con los otros con mayor precisión. Si esto fuera cierto y durante el pogo se crearan espacios más o menos definidos por personas saltando sincronizadamente, la presencia de patrones de movimiento globales que excedan estos espacios de interacción directa podrían considerarse emergencias de las interacciones de segunda persona y serían una forma corporeizada de intercorporalidad.



Método

Se analizaron 17 videos del pogo de las canciones *Jijiji* y *Nuestro amo juega al esclavo*, registrados y subidos a la plataforma YouTube por participantes de recitales del Indio Solari o productoras audiovisuales.



*Figura 1: fotogramas de dos de los videos analizados correspondientes al recital del Indio Solari en Tandil el 12/03/2016 durante las canciones *Nuestro amo juega al esclavo* (izq.) y *Jijiji* (der.).*

El estudio se dividió en dos instancias metodológicamente diferenciadas. En la primera etapa (i) se realizó una observación abierta de los videos, cuyo objetivo fue caracterizar desde una perspectiva de tercera persona los patrones de movimiento emergentes tanto locales o en grupos pequeños de personas (decenas de personas, grabadas por participantes del público; ver Fig. 1, der.) como globales o en grupos grandes (cientos o miles de personas, registradas audiovisualmente desde el escenario o desde el aire; ver Fig. 1, izq.).

La segunda etapa (ii) se desarrolló sobre el microanálisis de los registros audiovisuales de los movimientos de algunas de las personas involucradas en el pogo. Como las características audiovisuales de no todos los videos eran las apropiadas para realizar microanálisis (fundamentalmente por los movimientos de la cámara), a partir de las observaciones de la primera etapa se seleccionaron 4 videos de *Jijiji* (dos del recital realizado en Olavarría el 11/03/2017 y dos del de Tandil el 12/03/2016) cuyas características audiovisuales permitían llevar adelante el videoanálisis.¹ El análisis consistió en la extracción de las series temporales de sonido y de movimiento. Por un lado, se analizó el sonido de los videos con el software SonicVisualizer marcando los beats musicales del nivel métrico del *tactus* y calculando los inter-onset (IO) entre beats consecutivos y el *beat per minute* (BPM) promedio. Por otro lado, para el estudio del movimiento se utilizó el software Elan5.0.0 y se traquearon los movimientos de las cabezas de las personas (de 10 en el Video 1, 11 en los Videos 2 y 4, y 16 en el Video 3) durante el solo

de trompeta de la canción, anotando los instantes en que cada cabeza alcanza el punto más bajo para determinar el momento en que la persona apoya todo su peso en el suelo antes de volver a saltar. Con las series temporales discretas de movimiento obtenidas, se calcularon los IO entre pares de saltos consecutivos de cada persona, el BPM promedio de los saltos de cada individuo, y la distancia temporal entre el instante en que la persona apoya su peso en el suelo y en el que suena un beat del *tactus* musical.

Resultados

Durante la primera etapa se identificaron, por un lado, patrones de movimiento grupales en el nivel global, es decir, patrones emergentes de los movimientos de grupos grandes de personas. Por otro lado, se observó que la sincronización global de las personas con el beat musical y entre ellas es más exacta en *Nuestro amo juega al esclavo* que en *Jijiji*.

Durante la segunda etapa, basada en el microanálisis de 4 videos del pogo de *Jijiji*, se llegó a cuatro resultados de relevancia.

Por un lado, (i) se observó que cada persona sostiene una temporalidad relativamente estable en sus saltos.



OLAVARRÍA 11/03/2017				TANDIL 12/03/2016			
Video 1		Video 2		Video 3		Video 4	
Persona	BPM	Persona	BPM	Persona	BPM	Persona	BPM
P 1	152	P 1	148	P 1	114	P 1	155
P 2	159	P 2	145	P 2	162	P 2	167
P 3	158	P 3	142	P 3	159	P 3	156
P 4	165	P 4	136	P 4	161	P 4	135
P 5	158	P 5	142	P 5	156	P 5	169
P 6	165	P 6	162	P 6	165	P 6	162
P 7	165	P 7	145	P 7	148	P 7	161
P 8	145	P 8	149	P 8	155	P 8	142
P 9	148	P 9	133	P 9	142	P 9	157
P 10	150	P 10	149	P 10	147	P 10	144
		P 11	159	P 11	159	P 11	144
				P 12	153		
				P 13	135		
				P 14	155		
				P 15	162		
				P 16	150		

Tabla 1: BPM promedio del tactus musical (BEAT) y de los saltos de cada una de las personas traqueadas (P).

Por otro lado, (ii) se identificó que durante el pogo de *Jijiji* las personas no sincronizan sus saltos entre ellas. Los BPM promedio de la velocidad del salto varían de persona a persona. No se establece un inter-entrainment entre ellas: cada una mantiene un tempo propio y particular relativamente estable (ver *Tabla 1*), haciendo que en las diferencias de fase entre sus saltos no se establezcan relaciones regulares.

Por otra parte, en *Jijiji* la tendencia general de las personas es no entrar en entrainment con el beat musical. Sólo el 31,9% de las personas analizadas sincronizaron con la pulsación musical, mientras que el otro 68,1% mantuvo una pulsación estable diferente a la de la música. Mientras la pulsación musical es de 161 BPM, los BPM promedio de los saltos de las personas rondan entre los 166,5 y los 132,7 BPM (ver *Tabla 1*), con una tendencia a las velocidades menores que el del *tactus* musical. De las 44 personas analizadas, sólo 10 saltan aproximadamente en fase con el beat musical (la persona 7 del video 1, las personas 2, 3, 5, 6 y 8 del video 3 y las personas 2, 5, 6 y 7 del video 4) y 4 en contrafase (la persona 5 y 6

del video 1, la persona 6 del video 2 y la persona 4 del video 3) (ver Fig. 2 y 3). Las 30 restantes sostienen una velocidad de salto más lenta que el beat musical, generando desviaciones y cambios de fase constantes respecto a las pulsaciones de la música.

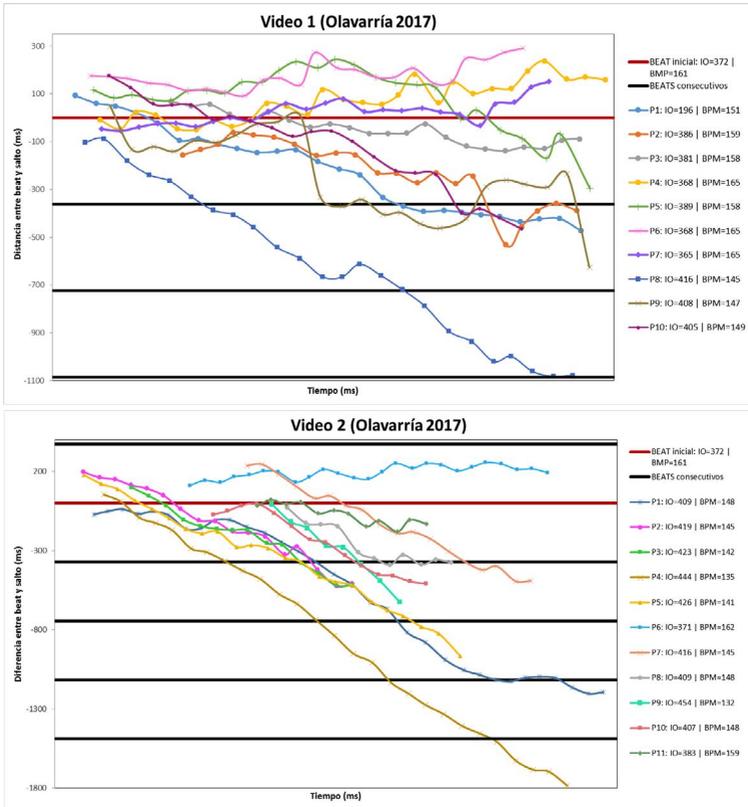


Figura 2: Diferencias de fases (i) entre el inicio del salto de cada persona y el beat musical, y (ii) entre los inicios de los saltos de las personas. Recital de Olavarría el 12/03/2017.



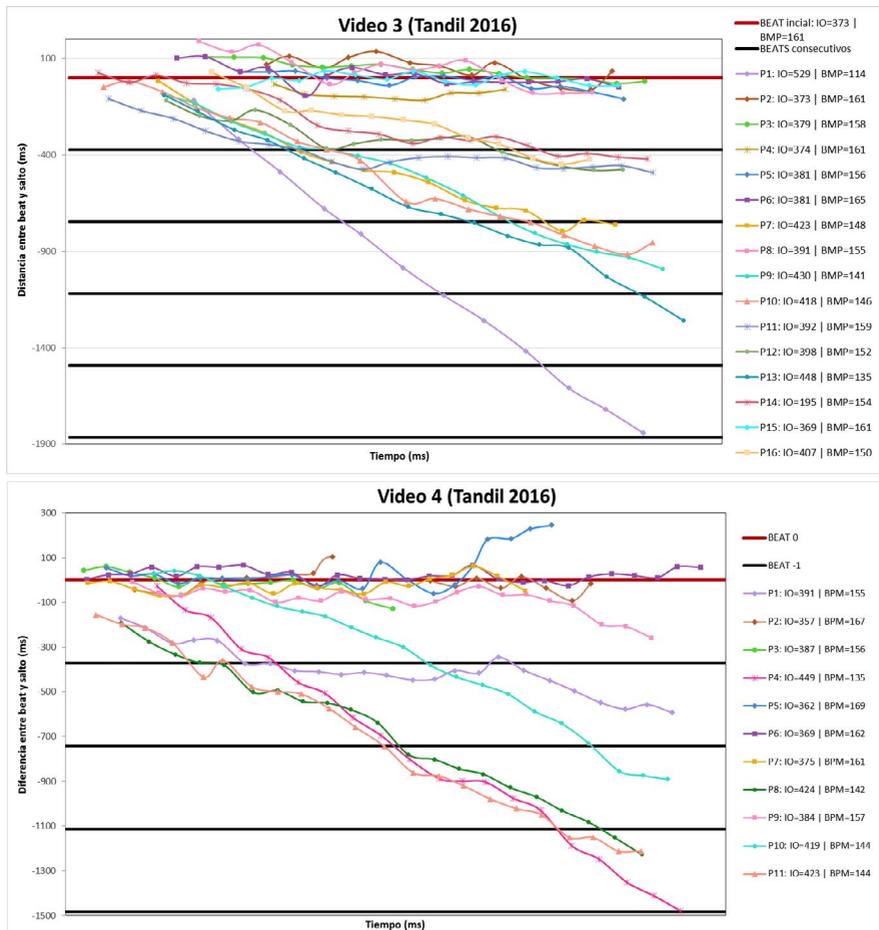


Figura 3: Diferencias de fases (i) entre el inicio del salto de cada persona y el beat musical, y (ii) entre los inicios de los saltos de las personas. Recital de Tandil el 11/03/2017.

Por último, (iv) mientras en la observación abierta de los videos se identificaron patrones de movimiento grupales en un nivel global (involucrando a muchas personas), este comportamiento no fue encontrado en el local ni a través de la observación abierta ni del microanálisis.

Discusión

La primera hipótesis planteada no se vio confirmada por el microanálisis realizado:

el pogo no necesariamente se define ni por sincronizaciones de los saltos entre las personas ni por sincronizaciones con los beats musicales.

En *Jijiji*, por un lado, no se establece un inter-entrainment entre los saltos y la cercanía espacial no parece cumplir ningún rol en la presencia o ausencia de sincronización inter-personal en los saltos. Por otro lado, no todas las personas sostienen un intra-entrainment con los beats musicales. En resumen, cada individuo sostiene un tempo propio, a partir del cual no se puede establecer una relación lineal con los demás tempos sonoros y kinéticos del ambiente.

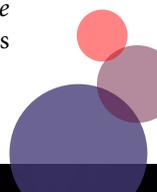
En *Nuestro amo juega al esclavo*, en cambio, la sincronización general de los saltos (tanto entre las personas como con el beat musical) es muchísimo más precisa que en *Jijiji*. Creemos que es probable que esto se deba a la diferencia de tempos entre las canciones, haciendo que en *Jijiji* (en donde el tempo es veloz) la coordinación de los saltos con el beat implique cierta dificultad motora, mientras que en *Nuestro amo juega al esclavo* la menor velocidad del beat permita una mejor sincronización.

Un mismo público en un mismo recital construye pogos marcadamente diferentes en dos canciones distintas. Podemos decir, por lo tanto, que las características del pogo están estrechamente ligadas a la música.

Con respecto a la segunda hipótesis, en cambio, se hallaron algunos indicios que la sustentan: el hecho de que los patrones de movimiento globales emerjan en grupos grandes de personas, muchas de ellas sin contacto visual o corporal, indica un posible nivel macro de intercorporalidad, no atada a la interacción directa. Sin embargo, la metodología utilizada en este trabajo no permitió profundizar en estos procesos cognitivos globales, en los que la psicología de la música aún no ha ahondado.

Referencias bibliográficas

- Citro, S. (1997). *Cuerpos festivos rituales: un abordaje desde el Rock* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Clayton, M. (2013). Entrainment, ethnography and musical interaction. En M. Clayton, B. Dueck y L. Leante. (Ed.), *Experience and Meaning in Music Performance* (pp. 17-39). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- De Jaegher, H., y Di Paolo, E. A. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485-507.
- Fuchs, T. y De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-

- making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465-486.
- Glowinski, D., Gnecco, G., Piana, S., y Camurri, A. (2013). Expressive Non-Verbal Interaction in String Quartet. *2013 Humaine Association Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (ACII)*, 9-55.
- Hove, M. J. y Risen, J. L. (2009). It's All in the Timing: Interpersonal Synchrony Increases Affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949-961.
- Leman, M. (2016). *The Expressive Moment*. Massachusetts: The MIT Press
- Leman, M. (2011). *Cognición musical corporeizada y tecnología de la mediación* (Traductores Martínez, I. C., Herrera, R., Silva, V., Mauleón, C. y D. Callejas Leiva). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (2008).
- Marchiano, M. y Martínez, I. C. (2017). Interacciones durante el baile social: el rol de los procesos de percepción-acción en la producción participativa de sentido. *Epistemus*, 5(1), 9-33.
- Marchiano, M. y Martínez, I. C. (en prensa). Música y movimiento. La experiencia musical del oyente. *Arte e Investigación*, 13.
- Martínez, I. C.; Damesón, J.; Pérez, J.; Pereira Ghiena, A.; Tanco, M.; Alimenti Bel, D. (2017a). Participatory Sense Making in Jazz Performance: Agents' Expressive Alignment. *25th Anniversary Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, 123-127. Gent: ESCOM.
- Miles, L. K., Griffiths, J. L., Richardson, M. J. y Macrae, C. N. (2010). Too late to coordinate: Contextual influences on behavioral synchrony. *European Journal of Social Psychology*, 40(1), 52-60.
- Pérez, J. B., Tanco, M., Martínez, I. C., Alimenti Bel, D., Dameson, J. y Pereira Ghiena, A. (en prensa). Corporeidad e intersubjetividad en la construcción del sentido musical: análisis de la experiencia de interacción en la improvisación en hazz con dos saxofonistas. *Actas del 1er Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL)*. Facultad de Bellas Artes - UNLP, octubre de 2017.
- Riley, M. A., Richardson, M. J., Shocley, K. y Ramenzoni, V. C. (2011). Interpersonal synergies. *Frontiers in psychology*, 2(38), s/n.
- Schiavio, A. y De Jaegher, H. (2016). Participatory sense-making in joint musical practice. En: M. Lesaffre, M. Leman, P. J. Maes. (Eds.), *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction* (pp. 31-39). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- 

Solberg, R. T. y Jensenius, A. R. (2017). Arm and head movements to musical passages of electronic dance music. *Book of Abstracts of 25th Anniversary Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, 175-176. Gent: ESCOM

Notas

1. Durante la interpretación de Nuestro amo juega al esclavo en los recitales de Tandil y de Olavarría se realizó un juego de luces que generó unas condiciones de iluminación en todos los videos analizados que hicieron imposible el traqueo de los movimientos de las personas involucradas.



Un modelo formal-funcional de la zamba

Alejandro Martínez

martinezalejandro42@gmail.com

Facultad de Bellas Artes (UNLP)

1. Introducción

Esta ponencia forma parte de un trabajo de investigación en curso que aborda la constitución formal de la Zamba desde una perspectiva formal-funcional inspirada en la teoría de las funciones formales propuesta por William Caplin (1998), luego continuada y expandida por otros autores¹. Asimismo, se busca integrar en la propuesta la perspectiva dialógica sobre el género musical que postulan Hepokoski y Darcy (2006) en su enfoque de la Sonata y la representación jerárquica de la relaciones armónicas desarrollada por Fred Lerdahl (Lerdahl & Jackendoff, 1983; Lerdahl, 2001)².

2. La cuestión formal en la zamba

En líneas generales, la estructura formal de una Zamba estándar es bien conocida: consiste de una introducción (generalmente de 8 compases, aunque puede llegar a 10, omitirse o acortarse en ciertos casos), una primera unidad formal (la *estrofa*) de 12 compases que se repite y una unidad formal diferente (el *estribillo*) de 12

compases³. Estos 44 compases componen una “vuelta”. La Zamba es una estructura rotacional⁴ y en su forma total comprende dos vueltas. La Zamba plantea entonces un desafío interesante para la *Formenlehre*, puesto que a diferencia de la habitual división binaria de las estructuras musicales clásicas, ésta presenta, tanto en la estrofa como en el estribillo, una división de frases claramente tripartita (es decir, la estructura *intra-temática* de la estrofa y el estribillo consta de doce compases divididos en tres frases de cuatro compases cada una)⁵. Sin embargo, existen varias diferencias en la literatura acerca de la caracterización de los componentes formales en la Zamba. Para ilustrar esta cuestión recurriremos a dos conocidos textos que han abordado este punto: *Folklore para armar*, (Aguilar, 1991), un libro de carácter pedagógico que incluye también referencias y ejemplos de otros géneros folklóricos argentinos; y *Cajita de música*, Falú (2011), un conjunto de materiales multimediales, que puede accederse en Internet.

Para Falú (2011), la forma de la Zamba es:

Introducción – A –A– B – Introducción – A – A – B

A designa a la estrofa y B al estribillo. Ambos son caracterizados como *Períodos*, compuestos de tres frases (de 4 compases) identificadas como *pregunta – respuesta – respuesta* (o antecedente/consecuente/consecuente):

*A y B representan los períodos musicales. Un período viene a ser como el párrafo de un discurso, que tiene una estructura parcial en relación al discurso total, pero completa en sí misma y con sentido en su trama interior. Estos períodos están compuestos por frases musicales que se complementan a modo de pregunta y respuesta, también llamadas **frases antecedente y consecuente**. (Falú, 2011, p. 12 y ss.)*

Aguilar coincide en la caracterización general formal de la Zamba (las dos vueltas, la sucesión Introd.-Estrofa-Estrofa y Estribillo en cada vuelta) pero afirma que “tanto las Estrofas como el Estribillo desarrollan una oración de 12 compases, armada en tres frases” (Aguilar, (1991, p, 131), donde *oración* es definida como un “enunciado con sentido completo” y *frase* como “una unidad de sentido que, por lo general, requiere de otra u otras para completar el desarrollo de una idea musical” (Aguilar, 1991, p. 21).

Como se aprecia, existen diferencias terminológicas entre ambos autores, que van desde la denominación de *período* u *oración* para referirse tanto a la estrofa y el estribillo como unidades formales completas, hasta el uso equivoco de *frase*, *antecedente*, *consecuente*, *pregunta* o *respuesta* para caracterizar a los componentes formales interiores de. Aún más problemático es que los términos período y

oración usados por Falú y Aguilar difieren del significado y caracterización específica que éstos poseen tradicionalmente en la tradición de la *Formenlehre*. Además de estas diferencias, existe otra que no ha sido abordada por Falú o Aguilar ni por la literatura sobre Zamba en general cuestión –y para la que la teoría formal-funcional tiene mucho que aportar–: la caracterización precisa de la constitución interna de las frases de la estrofa y el estribillo ambas (es decir la organización *intra-temática*). En lo que sigue, comenzaré por exponer en líneas generales, los supuestos teóricos de un enfoque formal-funcional para exponer después su aplicación en el género Zamba.

3. Los conceptos principales del enfoque formal-funcional

El concepto central de un enfoque formal-funcional es el de “función formal”, definido por Caplin como “el rol específico que un pasaje musical particular desempeña en la organización formal de una obra musical” (Caplin, 1998, pp. 254-255). En la teoría de Caplin, este concepto involucra tanto a la organización musical, como a la cuestión temporal, puesto que “función formal” apunta también a la capacidad que posee un pasaje musical de expresar su propia ubicación temporal en el discurso musical. Esto es resultado de la acción de varios atributos musicales (la estructura de agrupamiento, la armonía, factores rítmico/melódicos o texturales, las cadencias), así como de la relación de ese pasaje con pasajes musicales previos y posteriores. Caplin plantea una triple distinción en términos de las cualidades temporales que manifiesta todo pasaje musical: dentro del discurso musical del que forma parte, un pasaje musical puede expresar una función formal de *inicio*, de *estar-en-el medio* o de *conclusión*; o, también –en ciertos casos–, de expresar dos funciones que enmarcan a las anteriores: *antes-del-comienzo* y *después-del-final*. Estas cinco distinciones temporales se evidencian perceptualmente en varios niveles jerárquicos. Por ejemplo, un pasaje musical puede expresar una función de inicio dentro de un pasaje más extenso que, a su vez, expresa una función de conclusión en el discurso musical en un nivel jerárquico mayor⁶. De este modo, función formal y ubicación temporal son aspectos interdependientes y que involucran aspectos fenomenológicos de la percepción formal musical. La funcionalidad formal nos permite entonces discernir “por dónde vamos”⁷ en el devenir temporal de una obra musical en varias escalas temporales. La vinculación estrecha entre temporalidad y función formal distingue a ésta última del concepto de *tipo formal*, concebido como un arreglo sintáctico y generalizable de funciones formales, es decir, como una determinada combinación de funciones formales de nivel inferior (por ejemplo, en un nivel *intra-temático*) independiente del aspecto temporal. Sólo cuando un tipo formal (como el período o la oración) se encuentra en un contexto discursivo temporal específico adquiere una determinada función formal.

4. Funciones formales en la zamba

En el modelo formal de la Zamba que propongo la estrofa y el estribillo constituyen unidades temáticas. Cada una de las tres frases interiores en ambas unidades temáticas, es concebida como un *módulo* que posee una determinada caracterización funcional y constitución interna. Los módulos de la Zamba se vinculan entre sí con diferentes conexiones funcionales, planteando diferentes asociaciones entre ellos basadas en el contenido motivico-melódico, los aspectos rítmicos, de agrupamiento y armónico (especialmente la armonía final del módulo)⁸. Cada módulo debe satisfacer un rol determinado en la organización formal de una Zamba, tal como ilustra el siguiente cuadro:

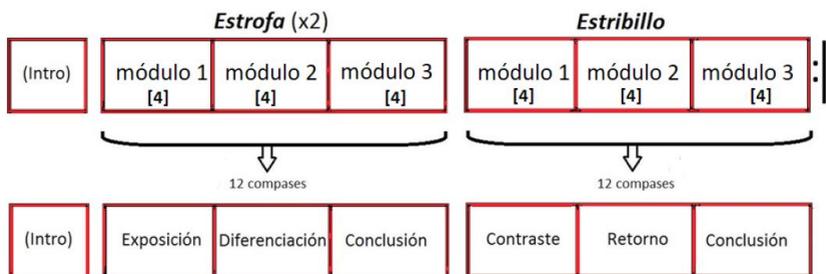


Figura 1. Roles funcionales de los módulos en la estrofa y el estribillo de la Zamba.

Después de la Introducción instrumental, el módulo que inicia la estrofa presenta el material temático inicial en un contexto armónico de relativa estabilidad. Su armonía final suele ser un acorde de tónica, de dominante, una inflexión hacia el III grado (para zambas en modo menor), o –más raramente–, un acorde subdominante. La tarea del segundo módulo, es presentar una *diferencia*, un apartamiento de la relativa estabilidad del módulo inicial, ya sea en términos armónicos, melódico/rítmicos o de agrupamiento⁹. El tercer módulo de la estrofa cumple la función de concluir esta primera unidad temática; en muchos casos se trata de una repetición del módulo, tal vez con algunas diferencias armónicas/rítmicas/melódicas que acentúan su función conclusiva¹⁰. En otros casos este módulo final exhibe un contenido diferente a los anteriores. Armónicamente la estrofa concluye siempre en una armonía de tónica.

Por su parte, el módulo inicial del estribillo inicia un proceso de contraste armónico y/o motivico¹¹. Es habitual que el contenido armónico de este módulo exhiba una clara desestabilización del contexto armónico/tonal de la estrofa precedente. Si el contraste se produce en la dimensión melódica, ello se manifiesta en la aparición de formas motivicas nuevas, no vinculadas a las presentes en la estrofa. Cuando

ambos factores tienen lugar, el contraste y desestabilización marcan notoriamente el comienzo del estribillo. El contraste armónico generalmente finaliza con un retorno a la tónica en algún punto entre el final de módulo inicial y el segundo módulo. Finalmente, el tercer módulo concluye la vuelta en la Zamba con una cadencia auténtica sobre la tónica. Es frecuente la re-utilización de los módulos 2 y/o 3 de la estrofa en la misma posición en el estribillo, recapitulación que acentúa la sensación de retorno y finalización.

La organización formal tripartita de la estrofa y el estribillo se acomoda magníficamente a las tres categorías temporales principales que propone Caplin (*Comienzo, Medio, Fin*). De este modo, cada módulo en la Zamba desempeña un rol funcional específico en la organización formal al mismo tiempo que expresa su carácter temporal inequívocamente. En la siguiente figura se observa cómo la multiplicidad jerárquica temporal de la organización formal de la Zamba se manifiesta al considerar las dos vueltas.

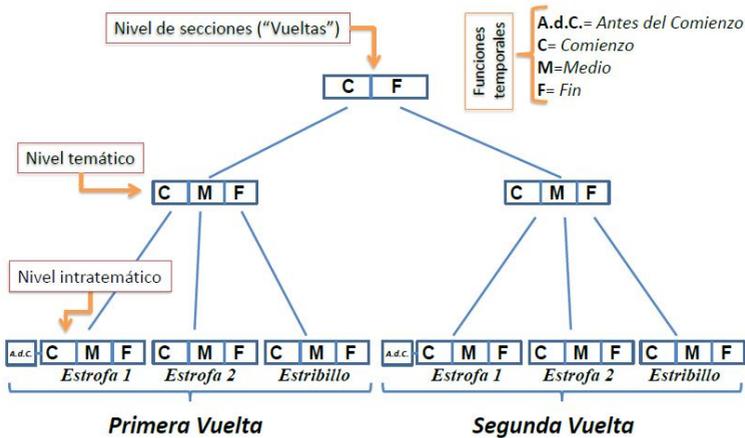


Figura 2. Multiplicidad jerárquica temporal en la Zamba.

Desde una lectura que considere esta multiplicidad jerárquica temporal, así como la *competencia genérica* (es decir, el conocimiento -tácito o explícito- que poseen los oyentes de las convenciones formales del género), es posible pensar que un oyente familiarizado con las Zambas experimenta una cualidad de comienzo al escuchar -por ejemplo- el contraste armónico/melódico que propone el módulo inicial del estribillo, a la vez que "sabe" que el estribillo como unidad formal diferente a la estrofa anuncia el final de la primera vuelta y por lo tanto tiene la experiencia de un cierre próximo *pero no definitivo* (porque resta todavía la enunciación de la segunda vuelta). Cuando esta experiencia ocurre nuevamente

en la nueva rotación de los módulos (la segunda vuelta), los dos primeros niveles temporales son percibidos presumiblemente igual que antes, pero el tercer nivel temporal expresa, ahora sí, la inminencia del final completo de la zamba. Como es evidente, la percepción de esta multiplicidad de niveles temporales se ve facilitada, tanto por factores musicales (cambios armónicos, melódicos o rítmicos, énfasis diferentes en la parte vocal, etc. entre los módulos de ambas vueltas), como por la presencia del texto: un oyente que conozca el texto de la zamba, podría discernir con facilidad la ubicación temporal de un pasaje en particular.

Recurro al ejemplo del comienzo del estribillo de la Zamba porque este módulo permite ilustrar claramente la diferencia entre la funcionalidad *intrínseca* y la funcionalidad *contextual*. En efecto, la caracterización funcional de un pasaje musical depende, no sólo de su ubicación temporal en la obra, es decir de su relación con otros componentes formales que lo preceden y con otros que le siguen, sino también de sus propias características internas. En la Zamba, el estribillo no es meramente la unidad formal que sigue a la estrofa y que se reconoce por poseer un texto invariable, sino además porque aquello que marca habitualmente su módulo inicial es la presencia del momento de mayor diferenciación armónica y/o motívica. La inestabilidad armónica (expresada por medio de progresiones armónicas inestables en la música tonal) es una marca formal estructural *intrínseca* que contribuye a distinguir la ubicación temporal del comienzo del estribillo. La diferenciación motívica, por su parte, sólo puede ser reconocida en relación a la organización motívica de la sección precedente (y es, por ello, definida *contextualmente*). La diferencia formal entre el comienzo de la estrofa y el estribillo, remite a una distinción primordial en la *Formenlehre* de Schoenberg/Caplin: la oposición entre formas más estrictas y estables y otras más inestables o laxas.. Dentro de la organización formal completa de la Zamba, y exceptuando las zambas denominadas “monotemáticas”¹², el estribillo será siempre menos estable en términos formales que la estrofa.

5. Unidades temáticas en la zamba

5.1. El primer módulo de la estrofa

Después de la Introducción instrumental, la gran mayoría de las zambas comienza la estrofa con un primer módulo que exhibe claramente dos agrupamientos de dos compases cada uno¹³. El agrupamiento inicial coincide generalmente con la primera línea del texto y expresa la función formal de *idea básica*, presentando el material motívico/melódico más característico de la estrofa (y, con frecuencia, constituye también el pasaje más memorable en una zamba, aquél que la hace fácilmente reconocible)¹⁴. Después de la idea básica inicial, el segundo

agrupamiento (en términos funcionales, la segunda *idea musical*) puede ser una *repetición*, una *variación*, una *elaboración/expansión* de la idea básica inicial o una *idea contrastante*. Estas cuatro combinaciones formales definen la estrategias de apertura de la mayoría de las zambas. Las tres primeras expresan variantes de la función formal conocida como *Presentación*, mientras que la restante es la típica disposición de la función *Antecedente*.

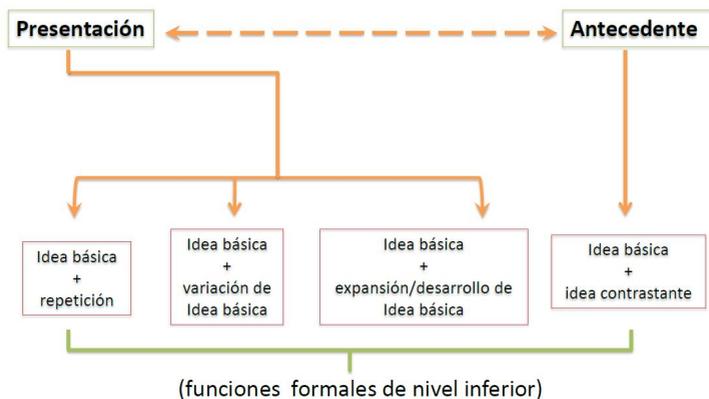


Figura 3. Combinaciones formales típicas que expresan una función formal de Presentación o de Antecedente

5.2. El segundo módulo de la estrofa.

Después del módulo inicial, el segundo módulo comienza un proceso de diferenciación, definido por tres operaciones formales: *aceleración*, *contraste* o *variación*:

- *Acercación*: es la cualidad principal de un módulo que expresa la función formal de Continuación por medio de ciertos procesos compositivos típicos: fragmentación, aumento de la actividad rítmica, aceleración armónica y el uso de progresiones secuenciales¹⁵. La cualidad formal más saliente de una Continuación es la sensación de *aceleración*, de mayor actividad (melódica, rítmica o armónica) y de *intensificación* con respecto a un módulo anterior (que no sea otra Continuación). Continuación en el segundo módulo es la opción más frecuente para los módulos que comienzan como una Presentación.
- *Variación/Contraste*: Si el módulo 2 no expresa Continuación (y, por ello, no se verifica entonces una cualidad de aceleración), las opciones formales disponibles deben satisfacer la idea de diferenciación con respecto al módulo 1. Por ello no puede darse el caso de la función formal *Consecuente*, porque ello implicaría el retorno de la idea básica inicial en su contexto armónico

original¹⁶. Denomino *Respuesta (media)* a la función formal media (por pertenecer al módulo 2) constituida por dos ideas musicales, que difieren en algún aspecto de las ideas musicales del módulo inicial o presentan un contraste¹⁷.

Para los módulos que expresan Continuación, las opciones típicas son las siguientes:

- con fragmentación: $1/2 n - 1/2 n - n$. Ésta es la Continuación clásica, en la que se comienza por dos segmentos que expresan fragmentación con respecto a la extensión de las ideas básicas de la Presentación precedente para terminar con un segmento mayor (lo que produce una doble proporción 1-1-2: internamente, dentro de la Continuación y entre las dos ideas básicas de la Presentación y ésta)¹⁸.
- sin fragmentación En este caso se produce un segmento continuo que no presenta interrupciones rítmico/melódicas o lo hace débilmente, pero que alcanza para expresar la sensación de aceleración típica de una Continuación. Llamo a esta función formal *Continuación ininterrumpida*. Como muestran numerosos ejemplos de zambas conocidas¹⁹, quizá sea la Continuación ininterrumpida aquella que se asocia habitualmente al género Zamba.
- con tercera idea básica que se disuelve. Aquí la Continuación comienza con lo que aparenta ser una tercera enunciación de la idea básica, pero que se abandona para disolverse en una Continuación de tipo b²⁰.

5.3. El tercer módulo

El módulo final posee las mismas opciones formales intra-temáticas que el módulo 2 (Continuación y Respuesta), pero presenta también (al menos teóricamente) la posibilidad de un Consecuente, es decir del retorno de la idea básica inicial del módulo 1 de la estrofa (tanto en su aspecto melódico como armónico)²¹. Como señalé más arriba, es común que este módulo sea la repetición (a veces con ligeras variantes) del módulo anterior, especialmente si la armonía final es de tónica. La única condición es que finalice con una cadencia auténtica²².

Una representación de las combinatorias formales intra-temáticas de la estrofa presentadas hasta aquí puede verse en la Figura siguiente:



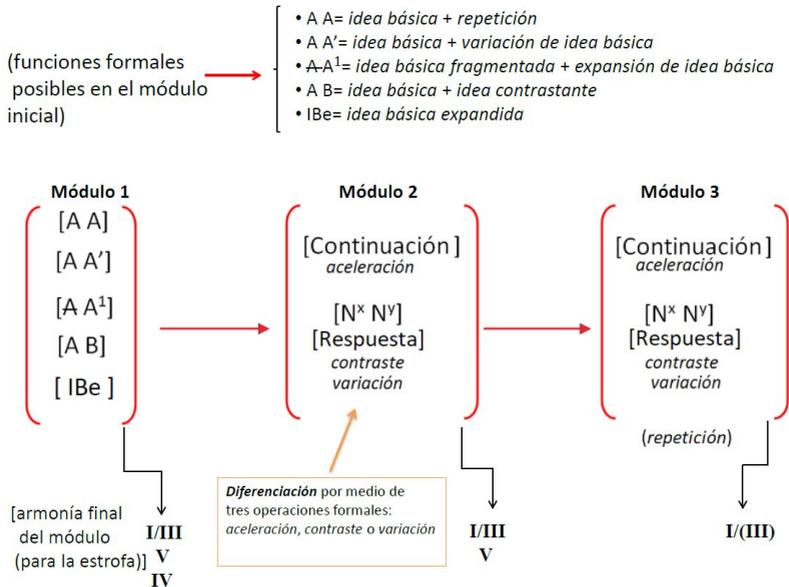


Figura 4. Esquema de la combinatoria de los componentes intra-temáticos en la estrofa. Se indican las armonías finales más frecuentes de cada módulo

5.4. El estribillo

La organización formal del estribillo no es diferente a la de la estrofa, con la excepción del módulo inicial que –como hemos dicho antes–, debe presentar una desestabilización del contexto armónico y/o motivico precedente. Desde un punto de vista funcional, es frecuente la estrategia de enunciar una Presentación secuencial. En relación al aspecto armónico, encontramos varias opciones típicas en el módulo inicial del estribillo:

- Inflexión a la subdominante.
- inflexión al relativo mayor (para zambas en modo menor).
- las dos opciones anteriores en sucesión.

Los módulos 2 y 3 suelen enunciar nuevamente los mismos módulos de la estrofa (en el mismo orden temporal) pero también hay casos de módulos diferentes. En estos casos, se mantienen los requerimientos formales ejemplificados en la Figura 1 (es decir, el módulo 2 como retorno armónico y el módulo 3 como conclusión).

6. Forma dialógica en la zamba

En líneas generales, el modelo formal expuesto en los párrafos anteriores intenta mostrar “cómo funciona una zamba” desde el punto de vista de su organización formal y presenta un marco de opciones, restricciones y posibilidades que caracteriza al género. Es este marco genérico implícito el que proporciona a los compositores un contexto que guía sus decisiones compositivas. Muchas de estas decisiones están ya pre-dadas por el género; el compositor de zambas no puede modificarlas o ignorarlas completamente sin correr el riesgo de poner en peligro la pertenencia al género. En este sentido, Hepokoski & Darcy (2006) afirman: “Ningún compositor compone los aspectos genéricos de sus obras. Estos aspectos están socialmente predeterminados. (...) De este modo, en cada composición hay al menos dos voces: la voz del compositor y la voz del género” (p.607). “La forma no es una propiedad exclusiva de la obra individual” sostiene Hepokoski (en Bergé, 2009, p. 72); ésta se constituye en el *diálogo* con la compleja red de normas, expectativas y límites que plantea el género. Encontramos, en consecuencia, “una constelación de procedimientos normativos y opcionales que son flexibles en su realización” (Hepokoski y Darcy (2006, p.15). En este diálogo, el compositor de la música de una zamba pone en juego creativamente diferentes procedimientos particulares (formales, armónicos, melódicos, etc.) que operan contra ese fondo de normatividad, de opciones más o menos convencionales o previsibles que proporciona el género.

7. Análisis de la primera estrofa de ‘Debajo de la morera’ de Carmona/Falero

Para concluir el trabajo, quisiera exponer el análisis formal-funcional y prolongacional (recurriendo a los árboles prolongacionales de Lerdahl/Jackendoff) de la estrofa de la zamba “Debajo de la morera”, con música de Virgilio Carmona con el fin de ejemplificar el tipo de observaciones que puede proporcionar este modelo formal²³.

Dentro de las normas genéricas de la Zamba, una frase que expresa una Presentación se ubica normalmente en el módulo inicial, puesto que la Continuación, más inestable y activa, resulta más adecuada para ocupar el 2do. módulo, cuya tarea es establecer una diferenciación/desestabilización con respecto al módulo 1²⁴. Sin embargo, en “Debajo de la morera” es el módulo 2 de la estrofa el que enuncia una Presentación, dejando para el módulo final la frase de Continuación como conclusión (véase la Figura 5). En efecto, luego de la introducción, el módulo inicial de la estrofa exhibe una idea básica seguida de otra idea diferente, a la manera de un Antecedente, en un contexto armónico que comienza en modo menor pero que cierra en el relativo mayor. Sin embargo, contrariamente a lo esperado, y planteando una suerte de ‘disonancia formal’²⁵, el módulo 2 enuncia claramente

una Presentación al exponer dos ideas básicas nuevas. Lo interesante aquí es que la armonía que subyace a esta Presentación consiste en una prolongación de Mi7, la dominante de La menor (ver el rectángulo rojo en el gráfico prolongacional). Ello reactualiza la ambigüedad tonal entre La menor/Do Mayor esbozada en el módulo 1. De este modo, las dos ideas básicas idénticas (siguiendo una repetición literal), con un contenido motivico no derivable directamente de las ideas del módulo inicial, parecen plantear una nuevo comienzo, pero en un contexto armónico inestable. Esta sensación de nuevo comienzo parece confirmarse con el módulo 3, que se inicia formulando una nueva repetición de la idea básica del módulo anterior, que finalmente se disuelve en una Continuación (típicamente, con un movimiento melódico/rítmico ininterrumpido) y concluye decidiéndose por la tonalidad de Do Mayor. De este modo, en la música de la estrofa de “Debajo de la morera” existe un doble conflicto que parece impartir una particular cualidad musical a este pasaje: por un lado un conflicto tonal (entre La menor y Do Mayor); por otro, un conflicto formal (un ambiguo encadenamiento de funciones formales que parece cuestionar las normas genéricas de la Zamba).

The figure shows a musical score for the first stanza of "Debajo de la morera" with a formal/functional structure diagram above it. The diagram is a tree-like structure with nodes and lines connecting them, indicating the flow of musical ideas. The score is in 3/4 time and features a melodic line with lyrics and a harmonic line with chords. A red box highlights a specific harmonic sequence in the 'Presentación' section.

Antecedente
 Idea básica: Am F G7 C
 Idea contrastante: (none)

Presentación
 Idea básica: E7 Am E7 Am
 (Red box highlights the E7 Am E7 Am sequence)

Continuación
 3ra. Idea básica que se funde en Continuación: G7 C F G7 C

Lyrics: Pe - da-so'e cie-lo, en la tie - rra re - fu-gio de ___ los pai - sa - nos / des - can - so del ca - mi - nan - te om - bí de los tu - cu - ma - nos. / des - can - so del ca - mi - nan - te om - bí de los ___ tu - cu - ma - nos.

Harmony: Lam: I VI DoM: IV v7 I Lam: v7 I v7 I DoM: v7 I IV v7 I

Figura 5. Estructura formal/funcional y prolongacional de la primera estrofa de “Debajo de la morera”.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, María del Carmen (1991). *Folklore para armar*. Buenos Aires, Edición de la autora.
- _____ (2015). *Formas en el tiempo: análisis musical para intérpretes*. Buenos Aires, Edición de la autora.
- Bailey Shea, Matthew (2003). *The Wagnerian Satz: The Rethoric of the Sentence in Wagner's post-Lohengrin Operas*. Tesis Doctoral, Yale University.
- Bergé, Pieter (ed.) (2009). *Musical Form, Forms, Formenlehre. Three Methodological Reflections*. Leuven: Leuven University Press.
- Broman, Per (2007). In Beethoven's and Wagner's Footsteps: Phrase Structures and Satzketten in the Instrumental Music of Béla Bartók. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae* 48, pp. 113–31.
- Callahan, Michael (2013). Sentential Lyric-Types in the Great American Songbook. *Music Theory Online* 19 N° 3. Accesible en <http://www.mtosmt.org/issues/mto.13.19.3/mto.13.19.3.callahan.html> [Última consulta: 23-01-2017].
- Caplin, William E. (1994). Hybrid Themes: Toward a Refinement in the Classification of Classical Theme Types, *Beethoven Forum* 3, pp. 151-65.
- _____ (1998). *Classical Form: a Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*. New York: Oxford University Press.
- Falú, Juan (2011). *Cajita de Música*, (libro digital). Accesible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113729> [Última consulta: 23-01-2017].
- Hepokoski, James y Warren Darcy (2006). *Elements of Sonata Theory: Norms, Types, and Deformations in the Late Eigtheenth-Century Sonata*. New York, Oxford University Press.
- Lerdahl, Fred y Ray Jackendoff(1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1983.
- Lerdahl, Fred (2001). *Tonal Pitch Space*. New York, Oxford University Press.
- Ratz, Erwin (1951). *Einführung in die musikalische Formenlehre*. Viena: Österreichischer Bundesverlag.
- Schoenberg, Arnold (1942). *Models for beginners in Composition*. New York: Schirmer.
- _____ (1967). *Fundamentals of Musical Composition*. New York: Norton.

Summach, Jason (2012). *Form in Top-20 Rock Music, 1955-89*. Tesis doctoral, Yale University.

Vande Moortele, Steven (2011). Sentences, Sentence Chains, and Sentence Replication: Intra-and Interthematic Formal Functions in Liszt's Weimar Symphonic Poems. *Intégral* 25, pp. 121-158.

Notas

1. La teoría de Caplin es heredera del pensamiento formal de Arnold Schoenberg (1942, 1967) y su discípulo Erwin Ratz (1951). Entre los autores que han expandido el enfoque funcional formal a otros repertorios podemos mencionar a Bailey Shea (2003), Broman (2007), Vande Moortele (2011) y Callahan (2013)

2. En el estado actual de la investigación, el énfasis se ha centrado en los aspectos estrictamente formales, por eso las cuestiones textuales no serán abordadas.

3. Tanto la estrofa como el estribillo constituyen unidades formales completas. El agregado de compases a los 12 de la estrofa y el estribillo no es frecuente; en estos casos se suele hablar de "aire de Zamba" para resaltar la diferencia con la forma arquetípica o "estándar".

4. Sobre el concepto de "rotación", véase Hepokoski & Darcy (2006), p. 611y ss..

5. El término "frase", designa aquí una unidad de 4 compases, muchas veces (aunque no siempre) divisible en dos unidades menores o "ideas musicales" de dos compases (subfrases).

6. Caplin denomina a esto "la multiplicidad jerárquica de las temporalidades" (Caplin, en Bergé, 2009, p. 62).

7. Según la expresión de María del Carmen Aguilar (2015, p. 23)..

8. La elección del término módulo no es caprichosa sino que surge en el análisis formal reciente como un concepto central en la *Teoría de la Sonata* de Hepokoski & Darcy (2006) y ha sido utilizado también por otros estudios de la forma en música popular (e.g., Summach, 2012).

9. Por ello, el segundo módulo no puede ser una repetición del primero.

10. La repetición de módulo 2 es frecuente en aquellos casos en que la armonía final es de tónica.

11. La excepción, son las Zambas llamadas "monotemáticas", en las que la estrofa y el estribillo comparten el mismo contenido musical.

12. En las Zambas "monotemáticas" la estrofa y el estribillo comparten la misma

música.

13. No todas las Zambas presentan esta organización formal en el módulo inicial. En algunos casos se observa un claro agrupamiento de 4 compases no segmentable fácilmente, como en *Zamba del Chaguanco* (Herrera/Nella Castro). En otros casos, un segmento melódico se repite con variaciones o se secuencia (un ejemplo podría ser *La tempranera* de Guastavino/Benarós). Denomino a esta función formal *idea básica expandida*. En otro trabajo abordaremos estas estrategias compositivas de apertura.

14. En la *Formenlehre* de Caplin, la *idea básica* es la función formal inicial de nivel jerárquico más bajo. La extensión habitual de dos compases permite su desagregación en los motivos rítmico/melódicos que la constituyen, a la vez que su integración en agrupamientos más amplios.

15. No todos estos procesos formales necesitan estar presentes para expresar esta función aunque, en forma individual, todos ellos contribuyen a expresar las cualidades típicas de una Continuación.

16. Si bien es cierto que Caplin permite que el Consecuente presente el retorno de la idea básica original con un armonía diferente, yo conservo aquí la idea de que es necesario el retorno, tanto del contenido melódico original, como del armónico para caracterizar una frase como Consecuente (así como la función formal Continuación se asocia a la experiencia de aceleración, Consecuente se asocia a la experiencia de *retorno* y *conclusión*).

17. Variación implica algún tipo de *diferencia* entre componentes pero que conserva ciertos rasgos reconocibles (rítmicos, melódicos o armónicos). En algunos casos se trata de una *recontextualización* armónica de los componentes del módulo inicial. Un ejemplo de esta situación se aprecia en el segundo módulo de la estrofa de “Zamba de mi esperanza”.

18. Véase los módulos 2 y 3 de la estrofa de “Zamba azul” y de “Zamba del duraznillo”..

19. Véase, entre los profusos ejemplos que proporciona el género, los módulos 2 y 3 de la estrofa de “Zamba del grillo”; el módulo 3 de la estrofa de “Zamba de mi esperanza”, los módulos 2 y 3 de la estrofa de “Nostalgias santiagueñas” o el módulo 3 del estribillo de “La Nostalgiosa”.

20. Entre los ejemplos de este tipo de Continuación véase los módulos 2 y 3 de la estrofa de “El Paraná en una zamba” o el módulo 2 del estribillo de “Sapo cancionero”.

21. A pesar de su posibilidad lógica en cuanto a lo formal, la opción de la función Consecuente para el módulo 3 es rara en los ejemplos que hemos estudiado.

22. En términos generales –como sucede en mucha música popular o folklórica–, se observa una mayor libertad en el manejo de los patrones armónico/melódicos en los finales de frase (los módulos 3 de la estrofa y el estribillo). Por ejemplo, no es necesario un cierre con la tónica en la melodía, aunque sí es requisito una progresión final V-I (o equivalente, debido a sustituciones armónicas).

23. Recurrimos a la ‘Reducción Prolongacional’ de Lerdahl y Jackendoff aplicada sobre el componente armónico. Como es sabido, esta representación se construye a partir de los datos que proporciona la ‘Reducción de la Extensión Temporal’, que omitimos en los ejemplos. Asimismo, en el caso de “Zamba de la morera”, adaptamos ciertas premisas del análisis prolongacional, ya que –en nuestra interpretación– tanto Lam como DoM constituyen ‘la tónica’. A ello se deben los paréntesis que se observan en los círculos oscuros de los nodos indicando las ‘prolongaciones débiles’.

24. Recordemos que una frase de Continuación también suele ocupar el 3er. módulo.

25. Véase Caplin, (1998), p.111.



A codificação de emoções na música instrumental: um estudo experimental em um contexto musical brasileiro

Eduardo Kornin Silveira Mello y Danilo Ramos

daniloramosufpr@gmail.com

Universidade Federal do Paraná

Fundamentação

Os termos afeto, humor e emoção por vezes são confundidos no uso cotidiano. Porém, eles possuem implicações cognitivas e fisiológicas distintas entre si. Segundo Oatley e Jenkins (1996), o afeto é mais genérico, inclui diferentes fenômenos emocionais, como a preferência musical, o humor e a emoção. Scherer (2005) afirma que o afeto é um estado muito pouco influenciado por estímulos isolados, com um baixo impacto no comportamento de quem o vivencia e possuem longa duração. O humor, por sua vez, é um estado afetivo pouco influenciado por um estímulo, tem grande influência no comportamento humano e possui um tempo de duração menor que o do afeto. O autor ainda afirma que a emoção é considerada um estado afetivo evocado por um estímulo, com duração curta e pode apresentar intensidades variadas.

Em estudos de análise dos processos cognitivos e emocionais desencadeados pela música observa-se a classificação das emoções em básicas ou complexas. Juslin e Laukka (2003) definem, seguindo critérios propostos por Ekman (1992), as emoções básicas como o pequeno grupo de emoções inatas, universais, rudimentares,

acionadas para lidar de maneira imediata às situações de sobrevivência. Scherer (2005) define as emoções complexas como aquelas que não possuem função de sobrevivência para o indivíduo. Apesar de também provocarem reações fisiológicas, as emoções complexas são produto da apreciação da qualidade estética intrínseca do objeto analisado. Zentner, Grandjean e Scherer (2008) afirmam que por serem raras as ocasiões em que a escuta musical ativa um instinto de sobrevivência ou possa influenciar por si só o bem-estar de um indivíduo, a atividade de escutar música estaria mais associada aos tipos complexos de experiências emocionais.

Na tentativa de explicar como funciona a relação de comunicação de emoções em música, Juslin e Lindström (2010) apresentam o *Expanded Lens Model*. Os autores propõem uma divisão do modelo em duas fases: codificação e decodificação. Na primeira, compositor e *performer* utilizam elementos denominados pistas acústicas (exemplo: modo, tonalidade, ritmo, tempo, etc.) para expressar emoções. O resultado da interação entre os elementos utilizados por compositor e performer constitui o código acústico de uma música. A figura 1 abaixo apresenta a estrutura conceitual do modelo em questão:

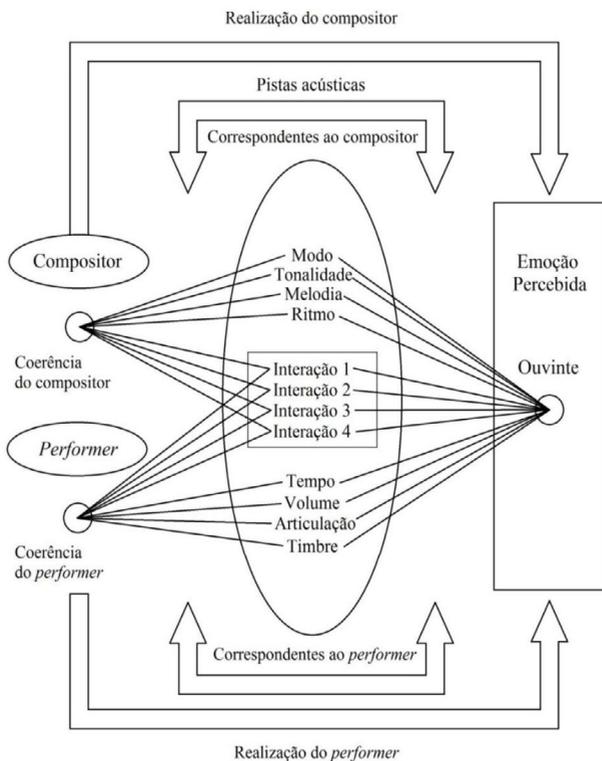


Figura 1. O *Expanded Lens Model*. Adaptado de “Musical expression of emotions: modeling listeners’ judgments of composed and performed features” por P. N. Juslin e E. Lindström, 2010, *Music Analysis*, 29, p. 338.

O mero emprego das pistas acústicas parece não conferir a certeza da transmissão da intenção emocional de quem a produz, uma vez que o seu entendimento depende de um processo cognitivo de um receptor (Juslin, 2009). Então, o modelo posiciona no plano direito o ouvinte, que combina os elementos percebidos do código acústico a fim de chegar a um julgamento da expressão emocional transmitida, processo este chamado de decodificação. Quando a emoção codificada pelo compositor e/ou pelo *performer* é entendida (sentida ou percebida) pelo ouvinte, diz-se que houve acurácia na comunicação emocional (Gabrielsson & Juslin, 2003).

Para encontrar um léxico de emoções relacionadas à atividade musical, Zentner, Grandjean e Scherer (2008) realizaram uma extensa pesquisa que desencadeou na criação da *Geneva Emotional Music Scale* (GEMS). A escala contempla 40 emoções (básicas e complexas) subdivididas em nove fatores (maravilhado, transcendental, forte, sentimental, nostálgico, tranquilo, alegre, triste e tenso), de acordo com sua similaridade semântica.

Objetivo

O objetivo da presente pesquisa foi investigar a utilização de parâmetros de estrutura musical em composições e interpretações musicais criadas para comunicar estados emocionais específicos em um contexto brasileiro.

Método

Participantes.

Quatro músicos brasileiros com mais de dez anos de estudo musical sistematizado participaram como voluntários. Um dos músicos assumiu o papel de compositor, criando e gravando 10 trechos musicais, enquanto os demais participantes interpretaram suas composições.

Escala de fatores emocionais.

A Tabela 1 abaixo tem base nos nove fatores da *Geneva Emotional Music Scale* (GEMS). A escala de adjetivos emocionais desenvolvida na Suíça sofreu adaptações ao vocabulário brasileiro no presente estudo, com o objetivo de minimizar o impacto de variáveis culturais intervenientes.



Fator 1	Maravilhado	Deslumbrado	Admirado		
Fator 2	Transcendente	Contemplativo	Com espiritualidade	Com religiosidade	
Fator 3	Apaixonado	Amoroso	Carinhoso	Dócil	Brando
Fator 4	Sentimental	Sonhador	Nostálgico		
Fator 5	Calmo	Relaxado	Sereno	Tranquilo	
Fator 6	Forte	Energético	Heroico	Impetuoso	Triunfante
Fator 7	Alegre	Animado	Divertido	Dançante	
Fator 8	Nervoso	Tenso	Irritado	Impaciente	
Fator 9	Triste	Doloroso			
Fator 0	Outra	Nenhuma			

Tabela 1. Escala de fatores emocionais adaptada para o contexto brasileiro. Adaptada de "Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement" por M. Zentner, D. Grandjean e K. R. Scherer, 2008, Emotion, 8(4), p. 507.

Procedimentos

Foi solicitado ao compositor a criação de 10 músicas com aproximadamente 40 segundos de duração em arranjo para violão solo. Nove delas deveriam ter a intenção de comunicar fatores emocionais, de modo a contemplar todas as categorias da Tabela 1, enquanto a última deveria ser criada com a intenção de não comunicar qualquer emoção. As obras criadas foram transcritas, com a finalidade de captar parâmetros musicais primários de cada composição (exemplo: alturas e durações das notas).

Em seguida, as transcrições, os áudios gravados pelo compositor e a Tabela 1 foram enviados aos *performers* convidados e conferido um prazo de dois meses para o estudo das composições. Os três *performers* gravaram os trechos, a partir do fator emocional intencionado pelo compositor, mas com a liberdade de manipular livremente os parâmetros de estrutura musical em suas interpretações. Após o final de todas as gravações, os participantes responderam, de maneira individual, indagações a respeito do estudo e seu histórico musical e profissional.

Material Musical

A fase de gravação resultou na produção de 40 trechos musicais (4 músicos x 10 fatores emocionais) em arranjo para violão solo, tendo entre 30 segundos e um minuto de duração¹.

Análise dos dados.

Foi realizado um mapeamento das pistas acústicas utilizadas por compositor e *performers* em cada trecho. A tabulação teve como base os seguintes critérios: andamento (lento, moderado ou rápido); modo (maior, menor ou sem tonalidade / modo definido); dinâmica (predominantemente baixa, moderada ou alta); articulação (predominantemente *legato*, *non legato* ou *staccato*); registro (predominantemente agudo, médio ou grave); contorno melódico (predominantemente ascendente ou descendente) e extensão da melodia (curta, média ou grande).

Em seguida, os parâmetros de estrutura musical foram comparados àqueles apresentados em estudo sobre a comunicação de estados emocionais em músicas do repertório europeu de concerto (Juslin, 2009).

Equipamentos.

Um Mac Mini, conectado a uma interface de áudio digital Universal Audio Apollo Duo, um microfone Neumann U87 e o software Pro Tools 11. Os instrumentos utilizados foram violões da marca *Godin Grand Concert Duet Ambience*, Carlos Eduardo Luthier, *Godin Multiac* e Reneé Feldberg Luthier. Os trechos musicais foram transcritos com auxílio dos softwares Transcribe! e Finale Music Notation 2014.

Resultados

A análise de dados resultou no mapeamento dos parâmetros de estrutura musical utilizados nas diferentes interpretações dos trechos gravados. Os dados foram comparados aos apresentados no estudo de Juslin (2009), todavia como o estudo europeu considerou apenas quatro emoções, somente foram confrontados os parâmetros presentes nas obras que possuíam correspondente emocional direto. Assim, os parâmetros de estrutura musical referentes à emoção alegria foram comparados àqueles identificados no trecho criado para comunicar o fator 7, para a categoria tristeza foram comparados aos parâmetros do trecho do fator 9 e para a categoria tranquilidade² foram confrontados às pistas do trecho do fator 5 (ver tabelas 2, 3 e 4):



Emoção / Fator	Intérprete	Andamento	Modo	Dinâmica	Articulação	Contorno melódico	Extensão da melodia	Registro
Tranquilidade	-	lento*	maior*	média para baixa*	legato*	ascendente	curta	grave
Fator 5	C	50*	maior*	baixa*	legato*	linear	média	médio
	P1	55*						
	P2	50*						
	P3	50*						

Tabela 2. Parâmetros de estrutura musical identificados para comunicar a emoção tranquilidade no repertório popular europeu e os empregados no fator 5 (calmo, relaxado, sereno, tranquilo)

Emoção / Fator	Intérprete	Andamento	Modo	Dinâmica	Articulação	Contorno melódico	Extensão da melodia	Registro
Alegria	-	rápido*	maior*	média para alta*	staccato*	ascendente*	grande	agudo
Fator 7	C	150*	maior*	alta*	staccato*	ascendente*	média	médio
	P1	145*						
	P2	150*						
	P3	135*						

Tabela 3. Parâmetros de estrutura musical identificados para comunicar a emoção tranquilidade no repertório popular europeu e os empregados no fator 7 (alegre, animado, divertido, dançante)

Emoção / Fator	Intérprete	Andamento	Modo	Dinâmica	Articulação	Contorno melódico	Extensão da melodia	Registro
Tristeza	-	lento*	menor*	baixa	legato*	descendente*	curta	grave*
Fator 9	C	65*	menor*	moderada	legato*	descendente*	média	grave*
	P1	60*		moderada	legato*			
	P2	80		alta	non legato			
	P3	60*		moderada	legato*			

Tabela 4. Parâmetros de estrutura musical identificados para comunicar a emoção tranquilidade no repertório popular europeu e os empregados no fator 9 (triste, doloroso). Análise dos trechos gravados pelo compositor (C) e performers (P1, P2 e P3). O uso do asterisco indica os parâmetros musicais semelhantes nos dois contextos.

A Tabela 5 indica a relação de parâmetros de estrutura musical empregados por compositor e performers para a comunicação dos fatores emocionais que não possuíram correspondente emocional direto em relação ao estudo de Juslin (2009).

Fator	Intérprete	Andamento	Modo	Dinâmica	Articulação	Contorno melódico	Extensão da melodia	Registro
0	C	80	maior	alta	<i>non legato</i>	descendente	grande	médio
	P1	70						
	P2	80						
	P3	85						
1	C	70	maior	baixa	<i>non legato</i>	ascendente	média	médio
	P1				<i>legato</i>			
	P2				<i>legato</i>			
	P3				<i>non legato</i>			
2	C	115	maior	moderada	<i>staccato</i>	linear	grande	médio
	P1	135						
	P2	125						
	P3	135						
3	C	65	maior	moderada	<i>staccato</i>	linear	média	médio
	P1				<i>staccato</i>			
	P2				<i>legato</i>			
	P3				<i>staccato</i>			
4	C	155	maior	moderada	<i>non legato</i>	ascendente	média	médio
	P1	140			<i>legato</i>			
	P2	135			<i>legato</i>			
	P3	140			<i>non legato</i>			
6	C	115	maior	alta	<i>staccato</i>	linear	curta	médio
	P1	120						
	P2	115						
	P3	115						
8	C	80	não definido	baixa	<i>non legato</i>	descendente	média	médio
	P1							
	P2							
	P3							

Tabela 5. Quadro dos parâmetros de estrutura musical empregados por compositor e performers nos demais trechos do presente estudo

Discussão

Os resultados apresentados serão discutidos com o objetivo de compreender os processos cognitivos de criação e interpretação dos trechos gravados. Os primeiros resultados dizem respeito às composições cujas emoções têm correspondência direta àquelas estudadas por Juslin (2009).

A respeito do processo de composição do trecho musical criado para comunicar os estados de humor do fator 5 (calmo, relaxado, sereno, tranquilo), o compositor relatou:

Pensei em uma música sem tensão. Tocada com muito legato, meio preguiçoso. Também pensei no estereótipo da bossa nova, para imaginar algo tranquilo e relaxado. [...] A música tem um ritmo regular, isso cria um sentimento sereno, sem tensão rítmica.

Os *performers* assimilaram a relação entre o fator emocional a ser comunicado com a bossa-nova e sempre trataram a composição por “a bossa”, provavelmente por ser um estilo cultuado no repertório violonístico popular brasileiro, conforme citado por Brito (1974):

No populário brasileiro, como em alguns outros, veio a surgir com o tempo uma estilística dos instrumentos dessa família [do violão ou congêneres], por obra de instrumentistas de escola. Entretanto, de um modo geral, nos últimos 30 anos, tais instrumentos foram relegados a um segundo plano. A BN os revalorizou (Brito, 1974, pp. 34-35).

Quando comparados os parâmetros dos dois contextos foram identificadas semelhanças no andamento lento, modo maior, dinâmica baixa, articulação *legato*, entre outras não contemplados na Tabela 2, como: timbre suave, ataques lentos, contraste entre a duração de notas longas e curtas e acento em notas harmonicamente estáveis. Além de parâmetros característicos da emoção tranquilidade no repertório europeu (Juslin, 2009), tais elementos parecem ser propriedades musicais do movimento da bossa nova (Albin, 2006). Os elementos supracitados justificam a grande semelhança na interpretação de todos os músicos para a composição do fator 5.

A análise dos parâmetros acústicos das interpretações da composição referente ao fator 7 (alegre, animado, divertido, dançante) igualmente revelou semelhanças com aqueles encontrados para comunicar alegria no estudo europeu. O trecho e o repertório europeu ocidental têm em comum o andamento rápido, modo maior, dinâmica alta, articulação *staccato*, contorno melódico ascendente, entre outros não contemplados na Tabela 3, como: harmonia consonante, ritmo regular e fluente, timbre brilhante, ataques rápidos, pouco contraste entre a duração das notas e acentuação nas notas harmonicamente estáveis. Sobre as estratégias de composição e interpretação, o compositor relatou:

Imaginei algo divertido, dançante, que fosse engraçado, até [...] Mas acredito que o diferencial foi tocar em swing, pois se eu tivesse a tocado reta, não iria ser dançante. Pra mim, o ritmo é a coisa mais importante nessa música. Eu poderia tocar a

melodia com uma baqueta batendo na mesa e daria pra passar a emoção [risos].

A importância dada pelo compositor à execução rítmica também figura na pesquisa de Juslin (2009), quando o autor associa os parâmetros de estrutura musical “ritmo regular e fluente” à comunicação da emoção alegria, e no relato de Hobsbawm (1989) em relação ao *swing*:

O apelo do swing vinha de uma combinação de ritmos cada vez mais insistentes, e de um ruído considerável. Uma série de muros de sons metálicos, avançando inexoravelmente em direção ao ouvinte, verdadeiros vagalhões arrebatando com força, uma bateria propulsora, ocasionalmente quebrada por uma saraivada de tiros certos de virtuosismo: essa era sua fórmula básica. O apelo do swing alcançava quase que exclusivamente os adolescentes. [...] tratava-se de música para se “escutar ativamente” – bater o pé, agitar o corpo e escutar (Hobsbawn, 1989, pp. 92-93).

A execução do *performer 3* difere das demais. Em relato, o músico explica como estudou e gravou o trecho:

O jazz é um repertório que eu nunca tive muito contato. Quase nunca toquei e ouço pouco. Tanto é que acho que fiz ela um pouco lenta e com muito staccato [...] procurei evitar escutar o áudio original [interpretado pelo compositor]. Então, priorizei a leitura. Provavelmente, eu gravaria “menos quadrada” se eu tivesse ouvido mais.

O aspecto mais desigual da gravação do *performer 3*, que deixou a interpretação “quadrada”, como referido pelo próprio músico, foi a falta do elemento *swing* na execução do trecho. O termo é entendido por Honing e Haas (2008) como o uso de uma subdivisão do pulso em unidades desiguais, alterando a relação entre pares de notas iguais (por exemplo entre duas colcheias) para índices de 2:1 ou ainda a mais desiguais. Os autores afirmam que o *swing* se trata um aspecto crucial em uma performance jazzística.

Ainda sobre o trecho do fator 7, o compositor comentou a opção de enfatizar um estilo musical proveniente de outro contexto cultural, derivado do jazz, na comunicação das emoções:

Apesar de ser um trabalho no Brasil, fiz um jazz. Se fosse fazer para um estudo nos Estados Unidos eu iria compor um samba. Pois lá quando toca um samba, todos sabem que é pra ficar animado e dançar.

O *performer* 1, estudioso do jazz, apresenta outro aspecto na comunicação emocional para este trecho:

Acho que o swing sempre foi passado com muita alegria em filmes e desenhos animados. Isso ajuda a associar a música ao fator.

O relato expõe a propagação da comunicação de emoções na música por meio da indústria cultural. Talvez não da forma como o conceito é tratado por Adorno e Horkheimer, um veículo de comunicação em massa para a distribuição de uma arte vulgarizada e descartável (como citado em Muraro, 2013), mas como um gênero musical repetidamente associado à emoção alegria em meios de comunicações com alcance mundial. De fato, o *swing* figura em muitas trilhas sonoras associado a sentimentos alegres, como em: Aladdin (*Friend like me*), Mogli (*The bare necessities*) e em temas de Betty Boop, Tom e Jerry, Flintstones e Manda Chuva.

A análise referente ao fator 9 (triste, doloroso) igualmente evidenciou semelhanças entre os parâmetros utilizados no presente estudo àqueles encontrados no repertório europeu. Como apresentado na Tabela 4, a música produzida nos dois contextos têm em comum o andamento lento, modo menor, articulação *legato*, registro em frequências graves, contorno melódico descendente, entre outros parâmetros não contemplados na tabela, como a presença de dissonância, entonação recaída, intervalos pequenos, ataques lentos, grande variação no pulso e o uso do *ritardando*.

As interpretações foram semelhantes, com exceção da gravação do *performer* 2 que possui o andamento mais rápido que as demais, utiliza predominância da articulação *non legato* e outras características distintas como: a dinâmica moderada, o uso de ataques mais rápidos e o timbre mais brilhante. O *performer* alegou que reconheceu no trecho elementos da música espanhola e, por isso, tentou realizar uma interpretação mais aproximada da música dessa cultura.

A seguir, serão discutidos os resultados referentes às interpretações dos fatores emocionais não abordados pelo levantamento de Juslin (2009), apresentados na Tabela 5:

Para a composição do fator 0, foi solicitada a criação de um trecho que não comunicasse qualquer emoção. Em entrevista, o compositor revelou dificuldades

para a realização da tarefa:

Tentei compor alguma coisa ambígua. Que não fosse triste ou alegre [...] Mas comunicar nenhuma emoção é quase impossível. [...] Normalmente eu penso em passar uma emoção pela música.

Os *performers* também manifestaram dificuldade para a interpretação. Sobre sua estratégia para a execução da tarefa, o *performer 2* argumentou:

Achei difícil não passar emoções. Toquei a música de forma lenta, como se estivesse lendo a partitura. Tentei executar o trecho de maneira bem mecânica, sem vida, como se fosse um programa de computador tocando.

A razão dos músicos relatarem dificuldades na tarefa pode estar relacionada ao fato da música, em seu sentido amplo, ser costumeiramente associada a emoções hedônicas, como argumentado por Woody e McPherson (2010):

“A capacidade de evocar emoções é, sem dúvida, a primeira – senão a principal – razão por que as pessoas escutam músicas. [...] Com base em sua pesquisa, Persson (2001), afirmou que os músicos buscam a performance musical principalmente por motivo hedônico; por ser “um meio para gerar experiências emocionais positivas, principalmente para a própria satisfação” (Woody & McPherson, 2010, p. 404, tradução nossa).

No trecho musical do fator 1 (maravilhado, admirado, deslumbrado), o compositor revelou que enfatizou uma das emoções presentes no léxico. Entretanto, após terminado, observou que o trecho não era adequado para comunicação de um dos estados de humor do fator:

Quando compus as músicas eu geralmente fui para uma das palavras de cada fator. No fator 1, eu escolhi “admirado”. Depois de pronta, percebi que a emoção “deslumbrado” poderia retratar a música, mas “maravilhado” não tanto.

O relato do compositor levanta dúvidas sobre a aplicabilidade da escala desenvolvida no presente estudo, que teve como base a *Geneva Emotional Music Scale*.

Sobre a interpretação do mesmo trecho, os *performers 2* e *3* optaram por usar a articulação *legato* enquanto compositor e *performer 4* realizaram o trecho

O *performer* 3 afirmou que o *tremolo* é uma técnica obrigatória no estudo do repertório de concerto europeu, enfatizando que o uso remete às emoções propostas no fator:

Dediquei por gosto pessoal dos repertórios e por formação obrigatória bastante tempo de estudo à técnica de tremolo. Fiz muitos exercícios para desenvolver a mão direita. [...] A maioria do repertório que contém o tremolo é associado à espiritualidade, contemplativo, religiosidade. Como “Recuerdos de la Alhambra”, “Un sueño en la floresta” [...] Então, acho que o uso do tremolo em temas religiosos parece um clichê.

Com formação acadêmica de concerto, o *performer* 3 expõe sua *expertise* à técnica do *tremolo*. Já o *performer* 1 afirmou o contrário:

Essa [composição do fator 2] eu achei bem difícil de tocar, por usar uma técnica que não é comum no meu repertório. Eu nunca tinha tocado tremolo com três dedos antes.

De fato, as gravações apresentam execuções distintas. Enquanto na Tabela 5 é destacado apenas variações no andamento, a escuta dos trechos permite a percepção de uma execução ritmicamente distinta do *performer* 1, menos precisa e com o uso de quatro semicolcheias ao invés da quintina.

A composição do fator 3 foi criada com o intuito de comunicar os estados de humor apaixonado, amoroso, carinhoso, dócil e brando. Sobre o processo de composição o músico relatou:

Pensei ela intercalando pausas e notas legato. Como em um relacionamento, com altos e baixos, tensões e relaxamentos, enfatizando a ideia de movimento.

O *performer* 2 afirmou não ter compreendido o uso de alguns dos parâmetros empregados na composição para a comunicação dos estados de humor propostos:

Não entendi muito bem o propósito dos acordes iniciais, todos tocados em staccato e no final resolvendo pro agudo. Associo a articulação staccato a sentimentos mais “agressivos”. Mas acho que a cadência final da música retrata bem o “apaixonado” e “dócil” [...] Preferi não mudar muito a composição original, apenas usei mais a articulação legato nos primeiros acordes.

Apesar da mudança do *performer*, ao final do processo de gravação, o trecho musical do fator 3 apresentou versões bastante semelhantes.

A respeito da criação do trecho do fator 4 (sentimental, sonhador, nostálgico), o compositor revelou inspiração musical em outro contexto cultural:

Me inspirei na peça do Bach (Suíte nº. 1 em G menor) e coloquei as partes harmônicas de forma mais moderna, pois acho que a harmonia mais “quadrada” dela não traz algo de sonhador e nostálgico. Como eu estava estudando a peça, resolvi utilizar a sua ideia principal, mas chegando em outros sentimentos.

Após estudo do trecho, o *performer* 3 discordou da emoção que a música o remetia:

“Sentimental” acho que seria uma melodia acompanhada, “sonhador” uma coisa mais lenta, com arpejos. Nessa eu vejo mais a ideia de movimento. [...] Eu acredito que a composição está mais próxima do “contemplativo”, por associação ao barroco.

Apesar das observações levantadas, o *performer* 3 optou por realizar uma gravação fiel à transcrição, sem manipular as pistas acústicas. Como observado na Tabela 5, os *performers* 1 e 2 realizaram alterações no andamento e na articulação durante sua interpretação, pois entenderam que o andamento mais lento e a articulação *legato* facilitaria a comunicação das emoções.

Sobre o fator 6 (forte, energético, heroico, impetuoso, triunfante), o processo de composição foi assim relatado pelo compositor:

Me inspirei nos filmes épicos e de heróis. Usei quintas na melodia, pois nas cenas de batalhas sempre tem uma corneta “puxando” essa nota [...] Apesar de presente em vários filmes épicos, não sei a que ponto é fiel às músicas daquelas épocas, mas sei que isso virou “música de batalha”.

Questionados sobre as estratégias utilizadas na interpretação do trecho, os três *performers* relataram que durante a interpretação procuraram enfatizar esse caráter de guerra da música, identificado após o primeiro contato com o trecho. O *performer* 2 afirmou que o tema lembra hinos e marchas militares e o *performer* 1 realizou outra comparação:

Essa música tem alguma coisa do tema do filme Superman. A

rítmica da melodia lembra bastante. E ainda acho que esses intervalos constituem uma chamada de guerra.

Ilustrada na Figura 3, a comparação da melodia do fator 6 com o tema principal do filme Superman, composto por John Williams em 1978, mostra que existem semelhanças no contorno melódico, rítmica e intervalos das duas músicas:

Trecho selecionado da composição do fator 6



Trecho selecionado da obra: Superman (tema principal)



Figura 3. Comparação do trecho musical composto para o fator 6 e a melodia do tema principal de Superman. Obra de John Williams (1978, transcrição nossa). Os parâmetros melódicos semelhantes estão em destaque.

Ao associar essa composição inédita à outra resgatada de sua memória, o *performer 2* acessou um mecanismo cognitivo subjacente, entendido no campo musical como processo psicológico capaz de transformar a constatação de um estímulo em uma emoção específica (Juslin, Harmat & Eerola, 2014). No caso, o mecanismo utilizado foi o de memória episódica, no qual uma lembrança consciente de um evento particular do passado do ouvinte é desencadeada pela música (Baumgartner, 1992, como citado em Juslin, Harmat & Eerola, 2014). Os autores afirmam que esse mecanismo é caracterizado por memórias fortemente reguladas e adquiridas culturalmente e que as pessoas tendem a relembrar mais os eventos vividos entre os 15 e 25 anos do que os anteriores ou posteriores a esse período. Sobre a memória episódica, Juslin e Västfjäll (2008) apresentam as seguintes considerações:

As memórias podem envolver todos os tipos de eventos, tais como férias, filmes, concertos de música, uma vitória em uma luta de boxe, a morte de um avô ou memórias da infância. [...] A memória episódica é um mecanismo de indução que tem a “relevância musical” subestimada por teóricos da música, mas evidências recentes sugerem que essa poderia ser uma das fontes mais frequentes e subjetivamente importantes de emoção em música (Juslin & Västfjäll, 2008, p. 567, tradução nossa).

A respeito do trecho do fator 8 (nervoso, tenso, irritado, impaciente), o compositor ressaltou o uso da dissonância para a comunicação:

Pensei: o que eu posso fazer de dissonante? [...] O tom da música seria dó, mas tem as duas terças presentes, maior e menor, sendo sempre tocadas. Isso cria um conflito. Construí essa ambiência de tensão em um mesmo ostinato que segue por toda a composição, martelando “em três” na cabeça do ouvinte, pelo ritmo e as notas bem dissonantes. Enquanto no baixo criei outros conflitos tocando em posições rítmicas inesperadas, colocando notas que pareçam erradas, criando ainda mais dissonância.

Quando questionado sobre os parâmetros utilizados pelo compositor na comunicação dos estados de humor propostos ao trecho, o *performer 2* argumentou:

Acho que presença de um ostinato dissonante sempre remete à “tensão”, “impaciência”. Os ataques imprevisíveis em pontos não óbvios da melodia reforçaram essas emoções.

Os relatos do compositor e do *performer* corroboram o apresentado por Peretz (2008):

A percepção da dissonância é uma experiência marcante e distinta na audição musical [...] normalmente julgados desagradáveis por ouvintes. [...] Ouvintes comuns, incluindo bebês, facilmente distinguem combinações de frequências consonantes de dissonantes e consideram a primeira mais agradável do que a última (Hannon & Trainor 2007; Plomp & Levelt, 1965). Mesmo músicos, que por vezes afirmam que a dissonância possa ser altamente agradável, apresentam uma alta atividade eletro-dérmica em resposta a música dissonante,



em comparação com as versões consoantes das mesmas peças (Khalifa & Peretz 2004) (Peretz, 2008, em Juslin & Västjäll, 2008, pp. 590-591, tradução nossa).

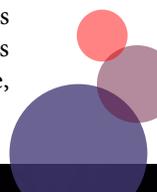
O uso do parâmetro sonoro da comunicação de emoções é explicado em âmbito fisiológico e cultural. No primeiro, em estudo realizado por Suzuki, Okamura, Kawachi, Tashiro, Arao, Hoshishiba, Gyoba e Yanai (2008) foi constatado que os sons consonantes ativam regiões cerebrais relacionadas à recompensa e o prazer. Enquanto os complexos sonoros dissonantes tendem a ser julgados como desagradáveis por ouvintes na maioria das culturas (Peretz, 2008; Zentner & Kagan, 1998). Aparentemente, os músicos do presente estudo identificaram a mesma correlação entre dissonância e desprazer, afinal, como apresentado na Tabela 5, todas gravações apresentaram pistas acústicas muito semelhantes.

Conclusões

O presente estudo foi realizado com intuito de investigar a comunicação de emoções em música, sob a perspectiva do *Expanded Lens Model*. Participaram do estudo quatro músicos no intuito de recriar a relação estabelecida entre compositor e *performer*, proposta na etapa de codificação do modelo proveniente de estudos em cognição musical. Os resultados apresentados e discutidos corroboram o pressuposto de que a formação do código acústico de uma obra musical está sujeita à interação entre os parâmetros de estrutura musical utilizados pelo compositor e aqueles utilizados durante a execução do *performer* (Juslin & Lindström, 2010). Ademais, ao observar a ação dos *performers* no decorrer da pesquisa, nota-se a preferência pela manipulação dos parâmetros andamento e articulação corroborando ao descrito no *Expanded Lens Model* como pistas de responsabilidade do *performer*, no momento da interpretação de uma composição (ver Figura 1).

Quando a alteração do código acústico original (versão do compositor) ocorreu, foi devido a intencionalidade do *performer* - como na interpretação do trecho musical do fator 9 em que o *performer* 2 manipulou parâmetros para uma interpretação mais parecida com sua concepção de “música espanhola” - e a *expertise* musical - como nas interpretações dos trechos musicais dos fatores 2 e 7 em que a insuficiência em um domínio musical específico resultou em interpretações distintas das demais. Os dados levantam novas indagações a respeito da influência da *expertise* sobre a comunicação de emoções, que serão estudadas no futuro.

Durante o estudo foram comparados os parâmetros de estrutura musical dos trechos criados e interpretados para a comunicação dos fatores 5, 7 e 9 àqueles levantados por Juslin (2009) para a comunicação das emoções Tranquilidade,



Alegria e Tristeza no repertório europeu. Os resultados do presente estudo evidenciaram o uso de parâmetros muito semelhantes em ambos contextos. Isso pode estar associado à categoria de emoções em questão, uma vez que, Juslin (2013) cita os respectivos estados emocionais como pertencentes à categoria de emoções básicas, consideradas, em música, emoções presentes em um maior número culturas (Laukka *et al.*, 2013) e mais fáceis de comunicar em comparação com as ditas emoções complexas (Gabrielsson & Juslin, 1996). No mesmo estudo, Juslin afirma que a maneira que a música traz o significado emocional pode ser classificada em três tipos: codificação icônica, intrínseca ou associativa. Para o autor, a expressão musical icônica – tida como respostas baseadas na similaridade entre a música e outro símbolo, como a expressão vocal ou corporal humana – é uma forte fonte de comunicação intimamente ligada às emoções básicas. A opção do compositor pelo uso de pistas semelhantes àquelas encontradas no contexto europeu e dos *performers*, ocorreu na grande maioria dos casos do presente estudo. Por manter tais parâmetros em suas interpretações, a ideia da existência de um código acústico semelhante entre tais culturas para a comunicação de emoções básicas em música foi reforçada. A realização de um experimento de decodificação em que ouvintes identifiquem o fator emocional expresso em cada gravação poderá trazer dados importantes que reforcem essa proposta. Esse experimento já foi feito e está, no momento sendo publicado (Mello & Ramos, submetido).

Uma escala de mensuração de emoções adaptada da *Geneva Emotional Music Scale* (GEMS) foi empregada no presente estudo. Os músicos, em dois momentos, questionaram aspectos estruturais da escala utilizada. Na criação do trecho do fator 1, o compositor afirmou que sua música não era adequada para o estado maravilhado. Já o *performer* 2 percebeu a grande similaridade do estado de humor brando (pertencente ao fator 3), com os integrantes do fator 5 (calmo, relaxado, sereno, tranquilo). Os relatos levantam dúvidas sobre a aplicabilidade da escala de léxicos emocionais desenvolvida no presente estudo. Certamente não era nosso objetivo a validação de uma escala de léxicos emocionais adaptada da GEMS. Entretanto, este resultado é um alerta para a necessidade de uma pesquisa futura que objetive a criação de uma escala de emoções em música construída em língua portuguesa, que possa ser aplicada à cultura musical brasileira.

Referencias bibliográficas

- Albin, R. C. (2006) *Dicionário Houaiss Ilustrado Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Paracatu.
- Brito, B. R. (1974) Bossa Nova. In A. Campos (Org.) *Balanço da Bossa e Outras Bossas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

- Ekman, R (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Gabrielsson, A. & Juslin, P. N. (1996). Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience. *Psychology of Music*, 24, 68-91.
- Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (2003). Emotional expression in music. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.). *Handbook of affective sciences* (pp. 503-534). New York: Oxford University Press.
- Hobsbawn, E. J. (1989). *A história social do jazz*. São Paulo: Paz e Terra.
- Honing, H., & Haas, W.B. (2008) Swing once more: Relating timing and tempo in expert jazz drumming. *Music Perception*, 25(5), 471-476.
- Juslin, P. N. (2009). Music (Emotional Effects), in David Sander and Klaus R. Scherer (Eds.), *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences* (pp. 269-271). Oxford and New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2013). What does music express? Basic emotions and beyond. *Frontiers in psychology: hypothesis and theory article*, 4 (596), 1-14.
- Juslin, P. N., Harmat, L. & Eerola, T. (2014). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of Music*, 42(4) 599–623.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2003). Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770-814.
- Juslin, P. N. & Lindström, E. (2010). Musical expression of emotions: modelling listeners' judgments of composed and performed features. *Music Analysis*, 29, 334-364.
- Juslin, P. N. & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559–621.
- Juslin, P. N. & Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: production rules. In P.N. Juslin & J.A. Sloboda (Eds.). *Music and Emotion: theory and research* (pp. 361-392). Oxford: Oxford University Press.
- Laukka, P., Eerola, T., Thingujam, N. S., Yamasaki, T. & Beller, G. (2013). Universal and culture-specific factors in the recognition and performance of musical emotions. *Emotion*, 13(3), 434-449.
- Mello, E. K. S. & Ramos, D. (submitted). Communicating emotions through

music: the efficacy of Expanded Lens Model in a Brazilian context. *Music Perception*.

Muraro, L. (2013). *Capital midiático: uma análise da contribuição social da emissora de rádio UnC fm - 100,5 na região de Canoinhas*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Contestado, Canoinhas, SC, Brasil.

Peretz, I. (2008). The need to consider underlying mechanisms: a response from dissonance. *Behavioral and Brain Sciences*, 31 (5), 590- 591

Quinto, L., Thompson, W. F., Taylor, A. (2013). The contributions of compositional structure and performance expression to the communication of emotion in music. *Psychology of Music*, 0(0), 1-22.

Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44 (4), 695-729.

Silva, E. G. (2013). *Percepção de emoções em música brasileira: um estudo sob a perspectiva do Expanded Lens Model*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Suzuki, M., Okamura, N., Kawachi, Y., Tashiro, M., Arao, H., Hoshishiba, T., Gyoba, J. & Yanai, K. (2008). Discrete cortical regions associated with the musical beauty of major and minor chords. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.* 8, 126–131.

Woody R., McPherson G. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. In Juslin P. N., Sloboda J. A. (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401–424). Oxford, UK: Oxford University Press.

Williams, J. (1978). Theme from Superman (main theme) [Gravado pela The London Symphony Orchestra]. Em *Superman - the movie original sound track* [CD]. USA: Warner Bros. Records Inc.

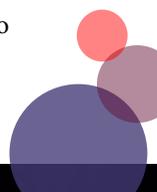
Zentner, M., Grandjean, D. & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494-521.

Zentner, M. R., Kagan, J. (1998). Infants' perception of consonance and dissonance in music. *Infant Behavior and Development*, 21, 483-492.

Notas

1. Os áudios dos trechos musicais podem ser acessados em <<http://goo.gl/rhBN4R>>.

2. A emoção *tenderness* foi traduzida como “tranquilidade” conforme sugerido no estudo de Silva (2014, p.86).



DAMyRE - Diseños Analógicos Melódicos y Reformulaciones Educativas

Daniel Andrés Merlo

danieleufonia@yahoo.com.ar

Escuela de arte Leopoldo Marechal

Desarrollo en cuestión de tipologías melódicas

El contorno melódico

La identificación auditiva del movimiento de las alturas en una sucesión melódica es una de las propiedades de mayor abstracción en la percepción musical. El contorno melódico, definido como trazado de movimiento de las alturas de una melodía ya sea en espacio gráfico o en la mente del sujeto que escucha, es un constructo consensuado en la cognición musical (Dowling, 1984). Es decir, el mapa de audición, un tipo de notación de la estructura de un fragmento musical y la realización de movimiento correspondiendo a los patrones musicales que aumenta efectivamente la percepción de la forma musical. Malbrán (2004), ha propuesto una analogía entre las descripciones utilizadas en geografía para la topografía del terreno y su similitud con los contornos de melodías ya que ambos representan las particularidades de superficie. En tal sentido, a partir del primer sonido de la melodía puede trazarse un perfil a través del cual hacia arriba se ubican las alturas más agudas y hacia abajo las más graves. Estos trazos representan los diferentes diseños que se presentan en los diferentes grupos perceptivos; este particular modo

de representar en la mente la trayectoria de una melodía en términos de los grupos internos que la conforman, da cuenta de la interrelación entre los constructos agrupamiento y contorno. Según la autora los diseños básicos descritos en términos topográficos son llanura, loma, pendiente, cava y terraza.

El problema de la representación musical consiste en transformarla en otro tipo de representación que pueda resultar más objetiva en función de un mejor acercamiento científico, esta información debe ser completada por la descripción del sistema al cual obedece y por su imagen sensible a través de la audición. El objetivo de la transcripción deviene entonces en la posibilidad de representar precisamente y en una forma visualmente comprensible, factores musicales de la pieza que son esenciales para los poseedores de una cultura musical (Fernández Calvo 2007). Es decir, representar aspectos de la realidad musical que refleja una información que será complementada con su audición. El contorno melódico es un diseño de la superficie melódica conformado por el modo de sucesión de las alturas de la melodía en el desarrollo discursivo considerando sólo los movimientos de ascenso, descenso y altura repetida. Conjuga el registro general de las alturas, la distribución de ámbitos de intervalos y la proporción de intervalos ascendentes con relación a los descendentes. La reproducción del contorno de melodías replica los movimientos de ascenso y descenso de la melodía sin definir con exactitud el centro tonal y la amplitud de los intervalos que lo conforman. Furnó (2009) 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 cartesiano.

Perfiles melódicos

El contorno Melódico es definido como el producto de relaciones distintivas entre las fronteras mínimas de un segmento melódico. El segmento melódico se refiere a cualquier serie de lanzamientos diferenciados. La selección de cualquier clase específica de segmento melódico (motivos, frases, canciones, secciones). La curva melódica es una trayectoria, p. ej., un camino dejado por un cuerpo móvil o el punto.

Gráficos de relación

Se encuentra un acuerdo general sustancial sobre la naturaleza de contorno melódico que teclera los estudios precedentes con una gran variedad de suposiciones y objetivos. Como los métodos que solían describir el contorno



melódico, descripciones de narrativa y las traducciones de cuerda de símbolo que parecían demasiado específicas y particularizadas, y las pinturas metafóricas, generales y vagas, para perspicacias productivas. Asimismo la variedad de ap- gráfico proaches- aproximación de grafismo, incluyendo la distinción entre “el acontecimiento” y gráficos “de relación”, que ofrece poca clarificación del significado de contorno melódico. (Adams 1976).

*“... Las artes visuales se presentan en el espacio y su percepción visual completa tiene lugar en un determinado momento”.
“Esta ventaja puede ser usada para apoyar la percepción de la totalidad de la música”. (Wuytack, 1971).*

En el *Musicograma* recurso audiovisual, la notación musical convencional es sustituida por un simbolismo más sencillo y accesible para los oyentes no músicos, con el que se pretende ayudar a la percepción de la estructura total de la obra (ritmo, melodía, textura, timbre, dinámica, tiempo), también llamados murales musicales. Y los *Musicomovigramas*, definidos como “musicogramas con movimiento para el acercamiento intuitivo a la música y para el desarrollo de la apreciación musical activa de diferentes fragmentos de música”. (Wuytack, 1971).

Fundamentación

Audición musical con DAMyRE

La audición musical en el contexto escolar presenta desafíos de atención tanto en niños como en adolescentes, ya que se pone énfasis en el género musical, en el instrumento, en el análisis y en la historia de la música desde un enfoque pasivo. Como también existe la realidad de elegir un ejemplo de audición musical que queda subordinado al contenido específico careciendo de estructura musical. “La estructura musical nace inmediatamente de nuestra necesidad de percibir agrupaciones coherentes...” (Swanwick 1991). De modo tal, es necesario generar nuevas competencias musicales de escucha guiada para apreciarla y comprenderla.

De esta forma, el sistema de escucha activa está fundamentada en los siguientes principios (BOAL-PLHEIROS e WUYTACK, 2006):]

- a) La participación activa del oyente, a nivel físico y a nivel mental, a través de la interpretación de materiales musicales de las obras antes de escucharlas.
- b) Dar atención durante la audición y reconocimiento de los materiales musicales.
- c) El análisis formal musical a través de la asociación con una representación visual simbólica de la totalidad de la música.

Esto alude a la teoría gestáltica, tendencias básicas de agrupamiento que fueron estudiadas por la escuela de psicología de la Gestalt, que poco después fue elaborada por Leonard Meyer para el campo auditivo, teorizando en el entendimiento de la audición musical basado en agrupar estímulos en configuraciones y relacionarlas entre sí, produciendo discursos en unidades significativas implicadas a la percepción musical de la estructura formal.

“Hay una tendencia humana universal a hacer gestalten (figuras) a verlo todo como forma. Y a la inversa, la especie humana tiende inevitablemente -para adaptarse y sobrevivir- a romper moldes, a violar una gestalt, a sustituir una configuración por otra.” (Keith Swanwick, 1991, p.36).

Diseños Analógicos Melódicos

Es un trayecto musical codificado en el tiempo a partir de líneas y puntos (Kandinsky 1993) postula *“Es la traza que deja el punto al moverse y es por lo tanto su producto”* que representan el contorno melódico, es decir, la transformación de un discurso melódico mediante un sistema de relaciones de alturas que dan cuenta un lenguaje musical informal, entonces, implica una representación selectiva que abstrae un nivel de los parámetros musicales, hacia una educación musical que reformula las audiciones de relaciones musicales en un nuevo enfoque perceptual.

Recurso didáctico de DAM.

Mnemotecnia melódica es la acción de movimientos gestuales que vincula los elementos básicos de agrupamientos y el trazado visual, señalizando una melodía activa a través de emplazamientos de alturas de izquierda a derecha en un sistema de referencia de línea temporal, es decir, localizar en la audición directa las relaciones musicales que subyacen en el devenir tiempo.

El concepto de tiempo es un constructo mental cognitivo en cuanto a que, a través de experiencias lo concebimos como un marco universal, como aquella escala de ordenación cronológica de todos los sucesos. El filósofo Aristóteles menciona *“el tiempo como el número del movimiento según el antes y el después... la transformación”*.



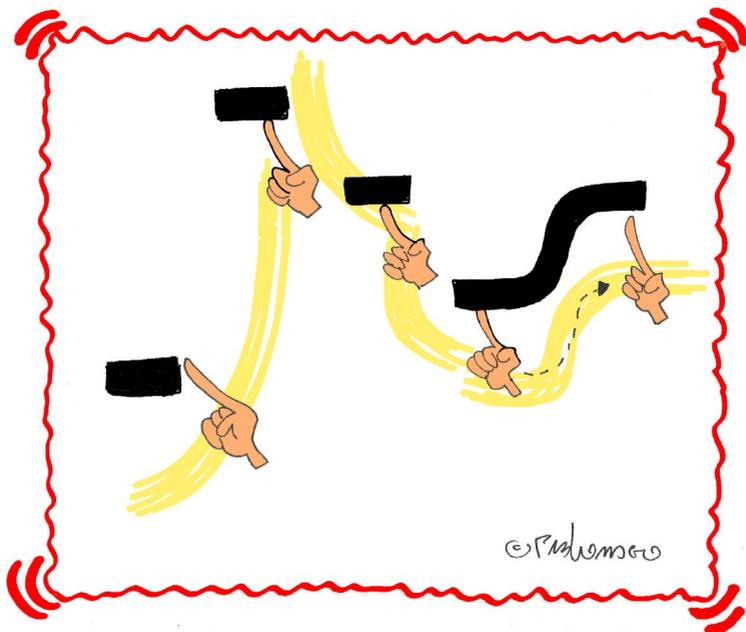


Figura 1. Mnemotecnia melódica.

Reformulaciones educativas

El planteo de *DAM* abre un nuevo modelo de enseñanza con música real en distintos géneros musicales, ayudando a comprender el movimiento melódico discursivo que supone varios niveles de atención; la correspondencia perceptual entre lo que se escucha y lo que se ve, y el seguimiento estructural de la pieza transcurriendo, construye así la audición en un proceso activo de organización temporal, convirtiendo el análisis musical en un juego interactivo en el cual el docente desde la *mnemotecnia melódica* y el refuerzo visual conduce el estudio musical de la estructura formal de los *DAM*. Se trata de dar lugar a una experiencia musical activa, desde la cual se promueva estrategias de metacognición que permitan describir el modo en el que el oyente se compromete en ella, en términos de los conceptos formales que se pueden adjudicar a la estructura de la música que está sonando.



Figura 2. DAMyRE puesta de acción áulica.

Génesis de DAM

Si bien los DAM no se construyen en cualquier pieza musical ya que se rigen en principios formales que dan origen al diseño propiamente dicho, ocasionan impedimentos a la obra musical adecuada para constituir DAM con música contemporánea de diversos estilos tanto en obras instrumentales o canciones. Es restrictiva la selección de la obra musical que conforman los DAM desde las estructuras de agrupamientos coherentes que manifiesta el discurso musical, ya que generaran sintaxis musical en la raíz del diseño.

Premisas de DAM

- El agrupamiento coherente de la estructura formal que establece la pieza musical
- La densidad cronométrica (cantidad de acontecimientos en un evento musical)
- La cesura del discurso musical (puntos de respiración)
- El tempo

Análisis ejemplificador de una canción con DAM

El DAM y la transcripción que se presenta está organizada en su estructura

formal; sus secciones y sus unidades formales menores (ufm).

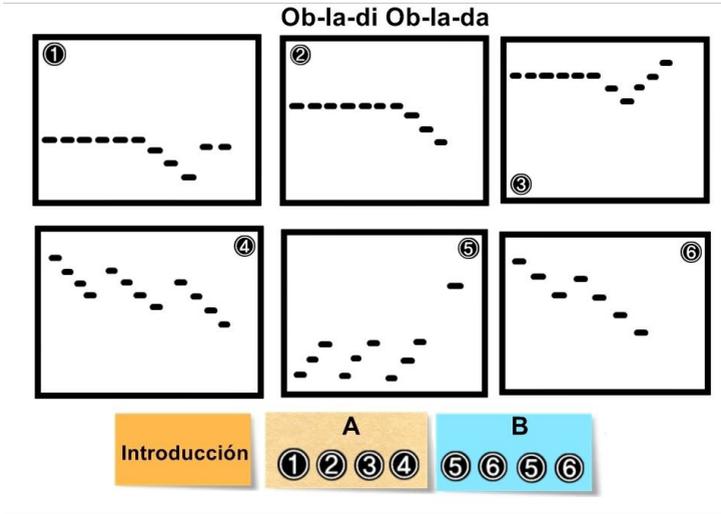


Figura 3. *Ob-La-Di, Ob-La-Da*; 6 DAM; tempo andante, con cesuras de un tiempo $\frac{1}{2}$ y densidad cronométrica media, 1, 2 y 3 ideas melódicas parecidas de llanuras excepto sus comienzos de alturas y finales, 4, 5 y 6 distintas entre sí, formando líneas quebradas.



Ob-La-Di, Ob-La-Da

The Beatles

Introducción

A

B

Final

Figura 4 shows a formal transcription of the piano introduction for "Ob-La-Di, Ob-La-Da" by The Beatles. The score is in 4/4 time and B-flat major. It is divided into sections: an introduction, section A (measures 5-12), section B (measures 13-16), and a final section (measures 17-20). The transcription includes piano (p) and mezzo-piano (mp) dynamics. Chords are indicated above the staff, and specific rhythmic patterns are labeled as "Diseño 1" through "Diseño 6".

Figura 4. Transcripción formal Ob-La-Di, Ob-La-Da (Lennon/McCartney).

Implicancias de dificultad

Los niveles de dificultad de los DAM se exponen en la densidad cronométrica (dc), la cesura (©) y el tempo (t) que se combinan e interactúan entre sí, determinado por el agrupamiento coherente de la pieza musical o la canción.

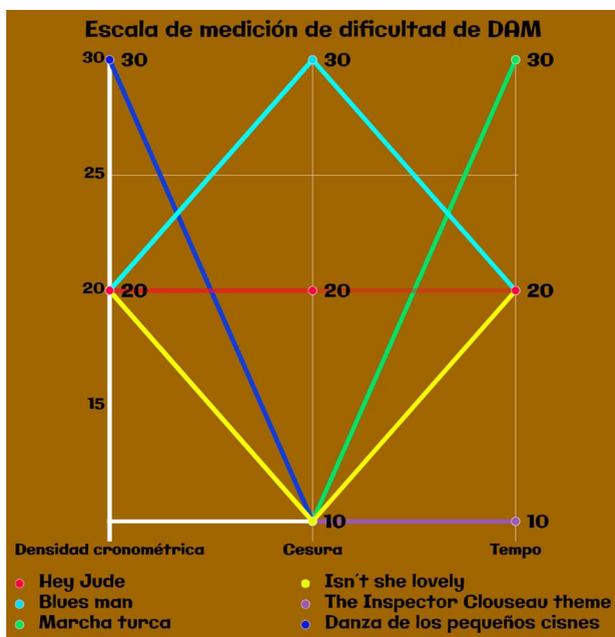


Figura 5. Medición de niveles de dificultad de 4 Obras Instrumentales y 2 canciones con DAM divididos en escala; 10-20-30 (baja-media-alta), permitiendo visualizar la conexión de cada una de ellas. Hey Jude (dc-20), (©-20), (t-20), Blues man (dc-20), (©-30), (t-20), Marcha turca (dc-20), (©-10), (t-30), Isn't she lovely (dc-20), (©-10), (t-20), The Inspector Clouseau theme (dc-10), (©-10), (t-10) y Danza de los pequeños cisnes (dc-30), (©-10), (t-30).

Objetivo

La finalidad es poder comprender y abstraer en la audición activa de la Estructura Formal, Diseños Analógicos Melódicos con refuerzo visual e intervención didáctica de la *Mnemotecnia melódica*, produciendo representaciones cognitivas en un lenguaje informal que constituyan trayectos musicales codificados en términos perceptuales, reformulando el contenido DAM a través de una escala de medición de dificultad, en un nuevo paradigma de la educación musical.

Método

Se realizó un estudio observacional directo de audición activa de la identificación y comprensión de los DAM en sesiones de 45 minutos una vez a la semana durante 2 meses en un período dividido de 3 años, en situaciones de interacción pedagógicas grupales e individuales, en la etapa comprendida entre 2 y 3ro año del nivel de secundaria básica y un 6to grado de nivel primario, en la cual se examinaron cuatro escuelas de diferentes contextos en 6 cursos en edades de 11 a 15 años con grupos que oscilaban entre 25 a 35 alumnos con pocas experiencias musicales en su trayecto escolar, a través de fichas de cotejos para analizar 16 DAM sin un orden establecido registrando hallazgos porcentuales, con 7 ítems en desempeños musicales (sí – no) constituidos por; (i) establecimiento de la Estructura Formal, (ii) seguimiento de la audición activa, (iii) reconocimiento de rasgos de los DAM, (iv) identificación con números de los DAM, (v) identificación con números de los DAM en períodos breves, (vi) acción parcial de Mnemotecnia melódica, (vii) y la interpretación de la Estructura Formal y los DAM.

Procedimiento

La primera vivencia musical que se llevó a cabo en audición activa, fue la ejecución vocal analizando con representaciones analógicas (como por ejemplo, figuras geométricas o diferentes signos), la canción en su estructura formal conformada; por sus secciones o partes y sus frases musicales o unidades formales menores, puestas en acción participativa desde la observación cantada, la percepción y la abstracción para luego presentar la audición activa en su estado puro con los DAM.

“La tarea del educador consiste en familiarizar a los alumnos con las diferentes reglas estructurales mediante un interés activo: explorando y observando cómo se estabilizan y se transforman las ideas musicales mediante diversos modos de repetición y contraste”. (Keith Swanwick, 1991, p. 112).

Aspecto pedagógico/didáctico en la audición activa de DAM

1. Escuchar la pieza musical cuya duración no supere el 1’30’’, resultando tónica y fluida.
2. Comentar género musical, compositor y título de la obra.
3. Analizar su estructura formal; ¿cuántas son sus secciones? ¿son iguales parecidas o diferentes? ¿y sus frases musicales? ¿Cuántas son y cómo son?

4. Representar gráficamente la estructura formal y seguir con la audición la obra musical.
5. Examinar los *DAM* en su movimiento; sus similitudes, diferencias e igualdades.
6. Identificar con números los *DAM con guía del docente a través de la estructura formal y de la Mnemotecnia melódica* de acuerdo a la pieza musical.

Resultados

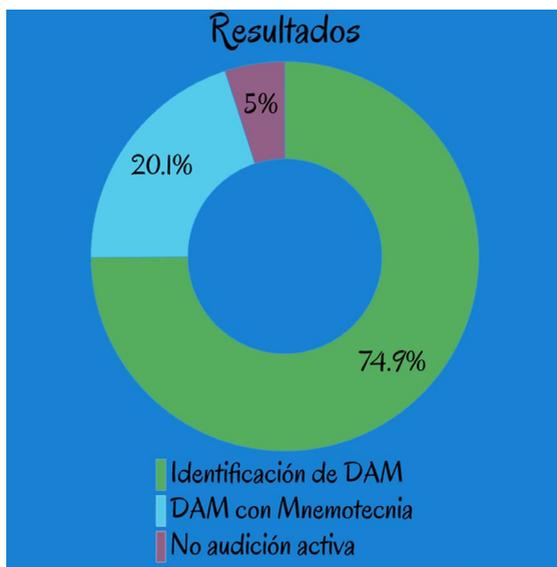


Figura 6. Porcentaje obtenido de lo testeado.

- El 74,9% comprendió e identificó significativamente en la audición activa los *DAM* ya que pudieron percibirlos y abstraerse con intervenciones didácticas de *Mnemotecnia melódica* y refuerzo visual.
- El 20,1% adquirió la capacidad parcial de acción de *Mnemotecnia melódica* reconociendo y conduciendo los *DAM* con la audición activa y el refuerzo visual.
- EL 5% No conseguía la audición activa por distracción o falta de atención, de modo tal que la estructura formal y los *DAM* eran lejanos momentáneamente, en su organización musical, sin embargo entendían conceptualmente la

representación y tenían breves instantes de escucha.

Conclusiones

Los registros obtenidos de los *DAM* fueron analizados en términos cualitativos ya que a lo largo del sondeo hubo; inasistencia de alumnos, fluctuaciones de secciones de matrícula escolar, agenda educativa a cumplimentar, por diferentes motivos, en detrimento lineal cuantitativo de números precisos a 180 niños/adolescentes aproximadamente, arrojando datos empíricos de que el nivel de dificultad radica; en el agrupamiento coherente de la estructura formal, la densidad cronométrica, la cesura del discurso musical y el tempo, que definen al *DAM* en sí mismo, su génesis. Estas premisas regularon las variables de detección en la audición activa perceptual, y el refuerzo visual y la intervención didáctica de la *Mnemotecnica melódica*, han contribuido a la inclusión del contenido desarrollado en su comprensión para una educación musical aggiornada.

Referencias bibliográficas

- Schillinger, J. (1946). *The Schillinger system of musical composition, Book IV, Theory of Melody*. New York: Carl Fischer.
- ADAMS, Charles. (1976). "Melodic contour typology" *Ethnomusicology* XX/2, 179.
- Dowling W.J. (1984). Developing of musical schemata in children's spontaneous singing. En W.R. Crozier y A. J. Chapman (eds.). *Cognitive process in the perception of art*. (pp145-163). North Holland: Elsevier Science Publishers.
- Swanwick, K. (1991). *Música, Pensamiento y Educación*, Madrid, Morata.
- Kandinski, V. V. (1995). "Punto y línea sobre el plano" Contribución al análisis de los elementos pictóricos. Quinta edición en Colección Labor.
- Furnó, S. y Mauleón, C. (1996). *El "appoggio" en el canto: un estudio preliminar sobre posibles formas de medición*. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes: año 1, no. 1
- Furnó, S. (1996). *Contorno Melódico: "Una Tipificación de sus diseños componentes"*. II Conferencia de sobre metodología cualitativas en investigación en educación musical.
- Furnó, S. (1998). Revista: *Arte e Investigación*; año 2, no. 2 Facultad de Bellas Artes.

- Malbrán, S. (2004). *El oído de la mente*. La Plata: FEM.
- Fernández Calvo, D. (2007). “*La representación gráfica de la música de tradición oral. Enfoques y problemas*”. Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/representacion-grafica-musica-tradicion-oral-enfoques.pdf>
- WUYTACK, J. y BOAL–PALHEIROS, G. M. (2009), “Audición musical activa con el musicograma”, en *Eufonía n° 47*, pp. 43–55.
- MONTOYA RUBIO, J.C., MONTOYA RUBIO, V.M. y FRANCÉS ARIÑO, J.M. (2009). “Musicogramas con movimiento”. Un paso más en la audición activa”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 24.
- FURNÓ, S. (2009). *TEST DE ATRIBUTOS MELÓDICOS (TAM)*. En Actas de la VIII Reunión de SACCoM. Buenos Aires SACCoM.
- Burcet, M. I. y Jacquier, M. de la P. (Eds.) (2012). *Educación Auditiva. Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical. Primera Parte*. La Plata: SACCoM. ISBN: 978-987-27082-4-5.
- Fernández Calvo, D. (2012). “*Propuesta de simplificación de la notación musical de dos taquígrafos del Senado de la Nación Argentina*” (siglos XIX-XX). *Revista Cruz del Sur*, año II, núm. 3. Págs. 137-169.

Discografía

- Blues man*. Compositor. Daniel A. Merlo. Obras Instrumentales. (2012)
- El Inspector Clouseau theme*. Compositor. Henry Mancini “La pantera rosa golpea otra vez”. [Banda sonora original] Rykodisc Records (1976)
- Marcha Turca*. Compositor. Ludwig van Beethoven. Op. 113 n. ° 4 “Las Ruinas de Atenas”. (1811). Melodía inspirada en “The Elephant Never Forgets”, de Jean-Jacques Perrey, del tema de la popular serie mexicana “El chavo del 8”.
- Isn't she lovely*. Compositor. Stevie Wonder. “Album Songs in the Key of Life”. Motown (1976)
- Ob-La-Di, Ob-La-Da*. Compositores. John Lennon/Paul McCartney. “Album The Beatles”. Apple Records (1968)
- Marcha de los payasos*. Compositor. Dmitri Kabalevski. Op. 26 Suite “Los Comediantes” (1939)
- Danza de los pequeños cisnes*. Compositor. Piotr Ilich Tchaikovsky. 3º movimiento

Op. 20 “El lago de los cisnes” (1877)

A shot in the dark. Compositor. Henry Mancini. Película “Un disparo en la oscuridad” (1964)

Caminando. Compositor. Daniel A. Merlo. Obras Instrumentales. (2012)

Tema de Roque. Compositor. Caracachumba. Album “Chumban los Parches”. Dbn (2001)

Melody. Compositor. Daniel A. Merlo. Obras Instrumentales. (2012)

Peter Gunn theme. Compositor. Henry Mancini. Serie “Peter Gunn Theme”. [Banda sonora original] RCA (1959)

Variación nro.4. Compositor. Daniel A. Merlo. Tema con Variaciones “Pequeña Pieza n°1”. (2011)

El reloj sincopado. Compositor. Leroy Anderson. Decca Records (1950)

Solo. Compositor. Daniel A. Merlo. Obras Instrumentales. (2016)

Hey Jude. Compositores. John Lennon/Paul McCartney. “Sencillo de The Beatles”. Apple Records (1968)



El juego en el quehacer musical. La experiencia del Ensamble “Los Tamborcitos del ECUNHI”

Luciano Molina y Daniel Gonnet

dhgonnet@gmail.com

¹Tecnicatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza- Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Universidad Nacional de La Plata, Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA) / ²Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) Facultad de Bellas Artes- Universidad Nacional de La Plata. / ³Espacio Cultural Nuestros Hijos (ECUNHI) Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA).

Introducción

El taller de percusión del ECuNH*i* (Espacio Cultural Nuestros Hijos- Espacio memoria y Derechos Humanos – Ex – ESMA) es el marco para invitar a los chicos y chicas a experimentar formas de hacer música yendo más allá de los encuadres canónicos en los cuáles sólo se APRENDE Música, así medio con mayúsculas...

I.

“Ante la sorpresa de los participantes, saco de mi mochila vasos de plástico que inmediatamente identifican con el juego de

apilar vasitos y empiezan a demostrarme sus habilidades en el tema. Me invitan a que intente hacerlo yo también y se ríen de mis fallidos, a la vez que aplauden mis avances.

Luego de este rato donde los niños y las niñas fueron mis profesores, les propongo que prueben tocar algún ritmo con los que ahora eran nuestros instrumentos, los vasos. Cada uno de ellos mismos se ríen de sus intentos, hasta que de a poco comienzan a escucharse estructuras rítmicas parecidas a las que tocamos con los tambores. Sus primeros ensayos buscaban complicidad en algo ya conocido, naturalmente hacían el ejercicio de traspasar un ritmo de un instrumento a otro. Pasó un tiempo más de pruebas hasta que decido hacer notar esta situación de la que algunos no habían sido conscientes hasta el momento de mi interrupción, mientras que otros y otras manifestaban su asombro ante mi planteo con un “y sí...¿que querías que hiciéramos?” entonces les vuelvo a pedir que sigan probando, pero esta vez les aclaro que mi intención era que inventaran algún ritmo “que no sea muy parecido a los que hacemos con los tambores”

Ese es el instante donde empiezan a juntarse para ver de qué manera podían llegar a inventar un ritmo distinto de los que ya conocían y con la dificultad de que había que hacerlo con un instrumento nuevo y raro. Una vez más y tal vez sin darse cuenta, volvieron a generar una situación en la cual aparentemente se sentían a gusto: tocar en grupo.

No se juntó el grupo entero en semicírculo como cuando tocamos los tambores, hicieron grupitos de tres, cuatro, dúos, pero a la vez esos subgrupitos escuchaban algo de otro grupito y les preguntaban cómo era, cómo habían hecho lo que habían hecho. Terminaron organizándose de tal manera que hicieron honor a la definición de la palabra organizar. No es que haya sido algo muy ordenado, (o por lo menos para lo que los adultos entendemos por ordenado) les llevó su tiempo, probaban diferentes formas de hacerlo, borraban todo y volvían a empezar; a esta altura mi invitación a que tocaran algo con los vasos se había convertido en un desafío y nadie quería quedarse afuera de al menos intentarlo.



El resultado fue increíble. No tanto por el ritmo al que finalmente llegaron que, a decir verdad, no estaba tan lejos de alguno de los que tocábamos con los tambores, sino más bien por el proceso por el que pasaron para llegar adonde llegaron, un ritmo de vasos que construyeron colectivamente y que fue el punto de partida de muchos otros que llegaron y llegan hoy en día en cada encuentro que tenemos; no hay martes en que alguno de los chicos o chicas me digan: “¡profe, inventé un ritmo nuevo!”.

Reflexión 1

Dentro del encuadre del espacio- taller, la construcción colectiva propia del formato de la batucada, promueve y pone en relevancia la importancia de la interacción grupal, que, para completar la experiencia creativa, debe necesariamente sobrepasar lo estrictamente técnico-musical. Las distintas cuerdas de tambores, (en este caso surdos, repiques y redoblantes) desarrollan su propio patrón rítmico, que precisa de los demás para poder hacer sonar el ritmo simultáneamente en conjunto. En instancias particulares (como inicios o finales) estas estructuras rítmicas, se tocan de manera sucesiva, razón por la cual, es imprescindible escuchar a la/s cuerdas de tambores a las que le tocan *llamar* (iniciar con un nuevo motivo), para luego contestar el ritmo correspondiente.

Un lector desprevenido se preguntará *¿qué hacemos reflexionando sobre un formato de batucada trasladado a una experiencia con vasos?*

Bueno, es esencialmente eso...generalmente en la educación musical se hallan reflexiones acerca de algo que es en superficie –la técnica, la nota, el motivo figura, y suela escasear aquello que subyace. O sea, se pondera el desarrollo de actividades, técnicas e instrumentos pero generalmente se pasa por alto aquello que está pasando en el fondo, en el cómo y acerca de qué interactuamos dentro del hecho musical.

Por eso, de la presente experiencia pedagógica se pretende concentrar la atención en el papel del juego dentro de la construcción de conocimientos musicales. Más aún en la actitud lúdica sobre la que se cimienta la interacción del grupo. Esto es en el juego por sí sólo, en el jugar, en el *play* que justamente en la semántica de otras lenguas engloba tanto al jugar como al tocar. Hay una gran cantidad de enfoques teóricos (Delalande, 1996; Winnicot, 1995, 2000) que han centrado su atención en esto.

La intención es poder justipreciar y ponderar el papel del *jugar* que contiene la musicalidad en la interacción (Español, 2014) y halla carnadura en aquellas

situaciones de cara a cara y codo a codo en el *quehacer juntos*.

Del relato se observa el rol del educador, facilitador, coordinador, el cual muchas que por formación la mirada suele estar en aquello que suena disociado de otros aspectos tan necesarios a ser atendidos. Estas *capas de la cebolla*, que se suscitan en el taller, si se toman las múltiples dimensiones interactivas a partir del juego serían de vital importancia para observar la musicalidad humana puesta en juego.

II.

“En uno de los encuentros del Taller ingresa una niña nueva. Al momento de arrancar la parte de las rítmicas con vasos, me dispongo a contar la diferencia entre instrumentos convencionales y no convencionales teniendo en cuenta que era la primera vez en el taller de esta niña. Es entonces cuando explico que los instrumentos convencionales son aquellos que se hicieron para tocar música y los no convencionales aquellos que, no se inventaron para utilizar como instrumento musical pero que nosotros lo/s utilizamos con ese fin.

Al terminar mi explicación les pido a todos que den ejemplos de instrumentos convencionales y no convencionales; es ahí cuando otra de las niñas con años en el taller dice: los vasitos son instrumentos convencionales.

Ante esa afirmación varios de los otros participantes le quieren explicar que en realidad los vasos pertenecen al grupo de los no convencionales y ella les responde: ya sé, pero en tamborcitos los vasos son convencionales porque los usamos siempre para hacer música.”

Reflexión II

Los juegos rítmicos con vasos responden a la misma lógica de construcción colectiva que se mencionara para el formato de la batucada. Con sus especificidades, cada una de estas actividades despierta en los niños y las niñas un interés que sólo el juego genera; se presentan como desafíos, estimulando la participación activa y predispuesta, acrecientan el sentido grupal y promueven la creatividad, siendo éste el punto clave que produce nuevas experiencias y puntos a tener en cuenta

aún cuando la actividad se repita para ser parte de la rutina del taller (Pescetti, 2000). Cada juego, cada actividad, con cada grupo de chicos y chicas diferentes, se convierte en portador de innumerables situaciones que se desprendan del juego inicial y que no hay trabajo que pueda describirlo hasta tanto esa vivencia no sea puesta en práctica. La concepción del juego como receta a seguir o como pasos a seguir tal como secuencia didáctica, finalizaría su análisis (y su práctica) en esta instancia, tomando estos resultados como suficientes. La música en su sentido de objeto también...

Una mirada del juego como secuencia, no sólo comete el error de hacernos enfocar en un resultado en particular, haciéndonos perder de estas vivencias, (que además son disparadores de muchas otras), lo cual ya sería un desperdicio en sí mismo, sino que más grave aún, propone al juego como una instancia técnica más, que debemos desarrollar cuando queremos conseguir que el niño y niña logre tal o cual objetivo. Es ahí donde nos encontramos con una recta flaca de contenido, en donde en la mayoría de los casos, es descubierta por los chicos y las chicas, evidenciando su carácter oportunista.

Sin duda que enfocar tan sólo en un punto a conseguir y utilizar el juego como una receta para sacar cierto provecho, nos sitúa en una posición mezquina y errónea. Pero tal vez la gravedad más intensa, resida en la idea de los niños/as como una máquina de facultades a desarrollar (Pescetti, 2000), sin tener en cuenta una vez más, el emergente del grupo y las particularidades de cada uno y cada situación. La idea de adiestramiento, nos aleja de la posibilidad de vivir experiencias libres, en donde se experimente la verdadera creatividad espontánea.

Los juegos rítmicos con vasos que se llevaron a cabo en el taller, fueron un punto de partida. Por un lado, despertaron el interés, por parte de quienes participan de la experiencia, de crear nuevos ritmos – juegos, y algunas de estas creaciones fueron incorporadas a canciones que trabajamos en el taller.

A modo de conclusión (sin pretender concluir nada)

“La perspectiva de segunda persona constituye la mejor barrera psicológica y moral contra el tipo de atrocidad extrema que ha caracterizado el siglo XX, y por ello, puede constituir una mejor estrategia preventiva para trabajar a favor del desarrollo de la sensibilidad moral que encierra, a través de una educación sentimental adecuada (...) que el estudio de principios morales universales” (Gomila, 2008 c, p. 16).

La musicalidad y el juego asumen una perspectiva de intersubjetividad construida

cara a cara y codo a codo. Esta perspectiva en un espacio lúdico musical humaniza y como citamos en el epígrafe ofrece una gran barrera contra la deshumanización que involucra una lógica de objeto. Por tanto creemos que asumir el compromiso hacia la musicalidad interactiva (Cross, 2010) nos puede permitir un redescubrimiento de la musicalidad en su función antropológica. Esta idea nos permite reivindicar que el peor riesgo que correríamos sería el de “tener tal vez demasiada música y danza (...); en el mejor de los casos, tal vez instauremos una pequeña revolución al alcanzar una mejor comprensión, y una mejora general, de la capacidad humana para socializar.”(Cross, 2010 p 18).

Referencias bibliográficas

- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemus* (1), pp. 9 -19
- Delalande, F., Vidal, J., & Reibel, G. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.
- Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical. *Creatividad en educación musical*, 71-76.
- Español, S. (2014) *Psicología de la música y del desarrollo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gomila, A. (2008). La relevancia moral de la perspectiva de segunda persona. *D. Pérez y L. Fenández, (Eds.), Cuestiones filosóficas: ensayos en honor de Eduardo Rabossi*, 493-510.
- Gonnet, D. (2013). Revisión: Antoni Gomila. *Boletín de SACCoM*, 5(1), 11-15.
- Malloch, S. (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. *MusicæScientiæ*, Special Issue, pp. 29-57.
- Mansilla, S., & Gonnet, D. (2013) La experiencia musical desde la perspectiva de los procesos intersubjetivos. En *Actas de ECCoM*. Vol. 1 N°1, “Nuestro Cuerpo en Nuestra Música.11° CCoM”. Favio Shifres, María de la Paz Jacquier, Daniel Gonnet, María Inés Burcety Romina Herrera (Editores) .Buenos Aires: SACCoM. pp. 153 -157
- Molina, L. (2016) Jugar sin recetas. *Revista Viento Sur* 6 (1), s/p. Disponible en <http://vientosur.unla.edu.ar/index.php/jugar-sin-recetas/>
- Pescetti, L. M. (2000). Taller de animación musical y juegos. SEP, Unidad de Publicaciones Educativas.
- Shifres, F. (2007) La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En *Música y Bienestar Humano*. 13-24. Eds. M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) Buenos Aires: SACCoM.

Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, 4, 1-16.

Winnicott, D. (1994). *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa.



Bandas marciais nas escolas de tempo integral: habitus e metodologia de ensino coletivo

Aurélio Nogueira de Sousa

aureliotrompete@gmail.com

SEDUCE-Goiás, Doutorando PPGmus UFBA

Introdução

A cidade de Goiânia, atualmente, está dividida em sete regiões: Centro, Sul, Sudoeste, Leste, Noroeste, Norte e Oeste. Para efeito de divisão, os bairros da região Nordeste são considerados com os da Região Norte e os da região sudeste são considerados com os da Região Sul. Destas sete regiões, a Noroeste, que conta com dezoito bairros, é a que apresenta maior número de pessoas por metro quadrado, isto é, a mais populosa da cidade.

As bandas marciais em escola de tempo integral, funcionando em escolas públicas, são responsáveis pela formação musical de um grande número de alunos. Tal formação não se fundamenta apenas nos parâmetros musicais, mas também em parâmetros de formação humana e social. Nessa perspectiva, como objetivo, a pesquisa visa investigar a aplicabilidade de métodos de ensino coletivo para bandas marciais de Goiânia, buscando analisar a pertinência do material utilizado para o ensino de música, que norteiam o *habitus* pedagógico e sócio-afetivo das bandas aqui estudadas.

Breve histórico da educação integral no Brasil

As preocupações educacionais dos anos 1920 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro, a saber: Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros. Estes pensadores da educação basearam em partes dos ideários educacionais implantados em outros territórios e adaptando os ao contexto brasileiro. Surge, portanto, o desafio dos pioneiros, pois a educação não mais seria relacionada apenas aos fatores econômicos e sociais, que apenas alguns tinham o privilégio de ter acesso, para adquirir um “caráter biológico”. Com essa nova dimensão, surge o pressuposto de que todos os indivíduos têm o direito à educação e cabe, à esfera pública, ofertá-la de forma gratuita, com organização e qualidade. Assim, segundo Ana Maria Cavaliere (2002):

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral (247).

Dessa forma, surgem os primeiros modelos do que seria educação integral, que segundo Moll (2012) estariam presentes nas Escolas Parque e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) herança de projetos de Anísio Teixeira, posteriormente adaptados por Darcy Ribeiro, estrutura educacional que trabalha com a perspectiva de que todos são iguais, diferenciando somente em suas capacidades cognitivas. É a idéia de implantação de uma democracia educacional aliada à necessidade política, pois se torna relevante o aumento no número de escolas e de alunos matriculados, o que promoveria o governo populista do então presidente de Getúlio Vargas.

Anísio Teixeira propunha a expansão do próprio conceito acerca da escola e da sua função social. Pensava na escola para o aprendizado. As ciências, na escola-oficina para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, na escola das artes e da cultura, na escola dos esportes, na escola como espaço de convivência e múltiplas aprendizagens com espaços para alimentação, biblioteca, e jardins (MOLL, 2012, p.296).



Justificativa

As metodologias propostas para o ensino de banda nas escolas integrais seguem as orientações da Secretária de Estado da Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás, que direciona esta educação para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, visando à formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, propõe uma educação integral que considera o sujeito em sua condição multidimensional. Assim, a banda marcial se torna disciplina da escola de tempo integral, contendo horários, reuniões de planejamento, diários e provas quinzenais, sendo que ela é subdividida com as demais áreas artísticas, tais como: a dança, teatro, violão, coral, capoeira, circo, artes visuais, esportes e disciplinas sócios ambientais.

Em um levantamento preliminar observa-se que ainda não há um entendimento certo da abordagem metodológica sobre o ensino coletivo para bandas marciais por parte de professores e maestros de bandas. O estudo ora apresentado busca, então, abrir caminhos de informações específicas da área de atuação musical no tocante às metodologias e aos métodos para o ensino coletivo de instrumentos de banda marcial (metais e percussão). Desta forma, espera-se que essa investigação possa contribuir para responder os questionamentos que ainda assombram instrutores, professores e maestros de bandas no que tange o ensino musical de forma coletiva.

Nessa perspectiva, a falta de sistematização da metodologia de ensino e prática pedagógica e a escassez de material referente ao ensino musical coletivo no Brasil, assim como sua pouca disponibilidade ao público, foram os fatores que contribuíram para a escolha do tema desta pesquisa. Atualmente, em levantamentos bibliográficos no território nacional, só existe um método específico para banda marcial: o método “Tocar Junto - Ensino Coletivo de Banda Marcial,” nível iniciação (ALVES, 2014), publicado e adotado nas bandas escolares de Goiás. Existem ou dois métodos Brasileiros voltado para banda musical: “Da Capo” (BARBOSA, 2004) e o “Da Capo Criatividade” (BARBOSA, 2010). Todavia, para a utilização deste método é necessário uma adaptação para a realidade de uma Banda Marcial. Desse modo, a proposição de um método de ensino coletivo para banda marcial pode ser válido no intuito de trazer contribuições que fundamentam e aprimoram o trabalho das atividades e práticas musical.

Metodologia

O método escolhido para este trabalho foi o descritivo, que de acordo com Amaral (1991) goza de grande popularidade entre os pesquisadores universitários, em virtude de ser mais simples e não exigir o estabelecimento de testes e hipóteses.



Como tipo de pesquisa, adotou-se a pesquisa *survey* com desenho interseccional. De acordo com Babbie (2003), a pesquisa *survey* apresenta três objetivos: descrição, explicação e exploração, sendo que, no desenho interseccional, os dados são observados num certo tempo determinado, ao contrário do *survey* longitudinal em que os dados são observados em tempos diferentes e distantes.

Dessa forma, por meio da pesquisa *survey* com desenho interseccional foi possível, em certo tempo de observação, examinar uma amostra representativa da população estudada, (seis bandas fizeram parte das investigações contidas nessa pesquisa) fazendo uma descrição das características dos entrevistados assim como das peculiaridades do método de ensino utilizado nas bandas escolares.

Quanto à coleta de dados, utilizou-se a abordagem qualitativa, na qual o pesquisador deve, segundo Liebscher (1998, p. 671), observar, registrar e analisar as interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas. Assim, na coleta dos dados qualitativos, que fez uso de questionário semiestruturado, foi possível observar os comportamentos dos participantes engajados em suas atividades de trabalho afirma (CRESWELL, 2007). Na análise e interpretação dos dados levou-se em consideração a capacitação profissional dos docentes, o método de ensino de música e o ambiente socioeconômico dos locais onde se localizam as bandas escolares estudadas.

Fundamentação Teórica

Como alicerce para essa investigação fomos buscar suporte teórico no sociólogo francês, Pierre Félix Bourdieu. Este autor compreende o mundo social com base em três conceitos fundamentais: Campo, *Habitus* e Capital. Em diferentes obras, Bourdieu faz uma série de exposições acerca da noção de *habitus*. Nesse sentido, para Bourdieu (2007) a construção do *habitus* refere-se ao sistema das disposições socialmente constituídas, que, como estruturas estruturadas, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo.

O *habitus* confirma e orienta a ação; mas, na medida em que ele é produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o produzem. Nessa linha de pensamento, Bourdieu (1983), afirma que o *habitus* se apresenta, como social e individual, referindo-se a um grupo ou a uma classe, no entanto, refere-se também ao elemento individual. Segundo o autor, o *habitus* é uma lei imanente, depositada em cada indivíduo pela educação primeira, condição não somente da concentração das práticas, mas também das práticas de concertação.

Nessa perspectiva, ainda assegura que o *habitus* é a mediação universalizante que

faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenso significado de um agente singular sejam, no entanto, sensatas, razoáveis e objetivamente orquestradas. Noutro momento, afirma:

O habitus produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história (...). Os indivíduos 'vestem' ao habitus como hábitos, assim como o habito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social (BOURDIEU, 1983, p. 76).

Para Bourdieu, a própria lógica do *habitus* faz dele uma série cronologicamente ordenada de estruturas, uma estrutura de posição determinada especificando as estruturas de posição inferior e estruturando as de posição superior por intermédio da ação estruturante que ela exerce sobre as experiências estruturadas geradoras dessas estruturas.

Assim, por exemplo, o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o habitus transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (BOURDIEU, 1983, p.80).

Bourdieu (2001), ainda menciona que por meio das estruturas cognitivas e motivacionais postas em jogo o *habitus* contribui para determinar as coisas a fazer ou a não fazer, as urgências, etc., que desencadeiam a ação. Para finalizar as exposições de Bourdieu acerca do *habitus* cabe citar aqui dois exemplos seus:

Um habitus de filólogo e, ao mesmo tempo um "ofício, um capital de técnicas de referências, um conjunto de crenças". O habitus científico é uma regra feita homem, ou melhor, um modus operandi científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência. (BOURDIEU, 2003, p.120; 1989, p.23).

Com suporte na teoria do *habitus*, desenvolvida por Pierre Bourdieu, o presente

trabalho tem por objetivo investigar as práticas referentes às bandas escolares de Goiânia, a fim de verificar o *modus operandi*, o *habitus* que circunda em torno da pedagogia nesses grupos musicais.

Bandas Escolares de Goiânia-Goiás-Brasil

Com base na realização dos trabalhos que vêm se desenvolvendo nas bandas escolares de escola de tempo integral de Goiânia percebe-se que estes grupos de ensino de música são concomitantemente um ambiente de convívio musical e socializante, haja vista que muitos dos participantes alegam que a banda é o suporte sócio-emocional que os levam a refletir suas ações como alunos, filhos e cidadãos. Estas bandas já fazem parte da história da comunidade local; elas estão abrigadas nas escolas, mas são abertas à comunidade. Seus desfiles fazem parte do calendário cívico de Goiânia, representado a Região Noroeste.

Em contrapartida, é de capital importância ressaltar que estas mesmas bandas e estudantis não têm recebido, por parte do Poder Público, o devido apoio que merecem. Boa parte da verba que estas corporações conseguem ao longo do ano vem de doações da comunidade local. Essa falta de apoio tem gerado certos problemas e dificuldades para os professores, assim como para os alunos. Foi observado que 50% das bandas existentes em Goiânia não possuem espaço físico adequado para abrigar os instrumentos musicais, peças de uniformes, bem como salas adequadas para o ensino de música.

Por outro lado, até o ano de 2008, as bandas existentes em Goiânia contavam com um grande número de instrumentos sucateados. Contudo, nos anos de 2009 e 2010 houve uma distribuição de verbas destinadas a todas as bandas do estado de Goiás, a fim de que estas adquirissem novos instrumentos musicais. Em virtude disso, atualmente 70% das bandas da região acima mencionada contam com instrumentos de qualidade.

Prática e capacitação do pessoal docente

No que diz respeito à capacitação de pessoal docente observou-se que 30% dos professores não conseguem desenvolver uma didática coerente com a realidade de cada banda. Esses profissionais são encaminhados às bandas pelos órgãos gestores e, em sua maioria, sem nenhuma formação didático-pedagógica que os habilite a ministrar aulas em bandas de música. Alguns estão cursando Licenciatura em Música, outros possuem apenas formação técnica, e outros contam somente com experiência de ter feito parte de uma banda quando adolescentes. Nesse contexto de prática de ensino e aprendizagem Campos (2008, p.110) afirma que “(...) a

atividade dos professores muitas vezes carece de direcionamento pedagógico musical, sendo comum que ensaios ocorram sem nenhum tipo de correção musical na execução do repertório trabalhado.”

Apontando uma solução para essa prática, a da falta de correção dos alunos nos ensaios, Bertunes (2005), menciona que a escolha de um repertório adequado ao nível das bandas e fanfarras ligado à didática aplicada pelos professores poderia auxiliar no trabalho diário. Por outro lado, em outras bandas escolares da mesma região nota-se que, além de poucos profissionais com habilitação específica para a função, estes dedicam, em muitas situações, somente um dia da semana para atender os alunos. O resultado desse hábito frequente nas bandas gera uma baixa qualidade de ensino musical além do desinteresse por parte dos alunos. Não obstante, pode-se mencionar que se o hábito de comparecer somente uma vez na semana, que é por força de contrato de trabalho, fosse transformado numa prática de monitoramento dos alunos mais vezes semanalmente, o processo de ensino e aprendizado poderia ser mais produtivo.

Prática da metodologia de ensino

Quanto à metodologia de ensino empregada nas bandas foi observada a seguinte prática metodológica: aula de teoria musical: duas vezes por semana; aula prática de instrumento: ministrada diariamente; ensaios gerais: duas vezes por semana; treinamento de marcha com a banda: duas vezes por semana; treinamento de coreografia com a linha de frente: ministrado diariamente. Nas aulas de linguagem musical o processo de ensino assemelha-se ao que menciona Kandler (2012):

Os alunos (...) participam de aulas teóricas coletivas duas vezes por semana. Nestas aulas são ensinados conteúdos necessários para a prática do solfejo, como notas musicais, figuras, duração das figuras, posição na pauta. Passada essa fase, que dura em média dois meses, o estudo passa ser individual (p.1571).

Referente ao ensino de instrumento musical, a prática é um pouco diferente do que menciona Kandler, que diz que o ensino teórico precede o ensino prático nas bandas que esta autora estudou no meio oeste catarinense. A diferença consiste no fato de que, nas bandas escolares, o ensino teórico é concomitante ao ensino instrumental, isto é, os alunos aprendem teoria musical ao mesmo tempo em que aprende a tocar um instrumento. Segundo os professores entrevistados, esta prática de ensino coletivo simultâneo se justifica no sentido de não causar desestímulo nos alunos e também porque otimiza o trabalho de ensino.

Todavia, no que concerne ao ensino prático de instrumento, mais uma vez o

processo de ensino se assemelha aquele das bandas do meio oeste catarinense.

Durante o aprendizado instrumental os alunos seguem métodos de ensino elaborados pelos maestros. Estes métodos estão divididos nos níveis iniciante, médio e avançados. O ingresso na banda ocorre quando o aluno está concluindo o método de nível médio. (...) Por vezes são realizadas aulas individuais (...) e ainda são realizadas aulas em naipes (KANDLER, 2012, p. 1572).

Em referência à citação de Kandler cabe ressaltar aqui uma diferença que ocorre no contexto das bandas escolares da Região Noroeste de Goiânia. De fato, os alunos destas bandas seguem métodos de ensino divididos por níveis; não obstante, esses métodos não são elaborados pelos maestros – professores regentes. Há uma tendência, nesse sentido, em seguir uma metodologia previamente elaborada para todas as bandas, que fica a cargo da Subsecretaria Metropolitana de Educação. Em outros casos, o próprio regente escolhe um método já existente no mercado para essa finalidade.

Além das práticas metodológicas, citadas acima, nas bandas observadas neste trabalho são realizadas palestras sócio-educativas a fim de mostrar aos alunos a realidade da região onde moram e como a banda escolar de seu bairro pode influenciar de uma forma positiva nesse quadro. Algo mais se insere nessa prática metodológica: as atividades sócio-afetivas. Essas atividades, com a finalidade pedagógica de melhorar o desempenho do aluno e de formar um grupo coeso, consistem, entre outras práticas, em visitas à residência daqueles alunos que apresentam aspereza comportamental; realizações de festas e almoços beneficentes. Tal prática está de acordo com a proposta de Barbosa (2006) quando afirma que os alunos devem se tornar

[...] mais conhecedores dos processos históricos, sociais, políticos e culturais em que estão engajados como participantes de uma banda, que os conscientizem dos valores desta participação para sua formação pessoal e da comunidade, possibilitando uma construção coletiva das ações pedagógicas (p.1).

Considerações Finais

Na esteira da teoria do *habitus*, de Pierre Bourdieu, apresentada na fundamentação teórica desta pesquisa, notou-se que no interior das bandas da Região Noroeste de



Goiânia uma tendência cristalizada vem se quebrando: a de ensinar somente com base na tradição, não levando em conta os avanços tecnológicos, os resultados de pesquisa no campo da Educação Musical. Pode-se dizer que esta prática está de acordo com que diz Bourdieu: indivíduos vestem ao *habitus* como hábitos, todavia essa vestimenta nas bandas está sendo despida. Também como diz Bourdieu que o *habitus* produz práticas e orienta a ação, pode-se dizer que o *habitus* nascente nessas bandas é uma reorientação de uma ação que se desconstrói.

O princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo, o *habitus* como estrutura estruturante, no caso das bandas vem se desestruturando em face de uma nova roupagem concernente ao ensino de música no contexto das bandas escolares. Como exemplo, pode ser citado a empregabilidade de métodos de ensino musical divididos por níveis, assim como a prática coletiva de ensino de instrumento, uma tendência que anos atrás não havia na pedagogia do ensino de música em bandas estudantis. E nisso, o que o *habitus* contribui? Bourdieu responde: “o *habitus* contribui para determinar as coisas a fazer ou a não fazer, que desencadeiam a ação.” Agora se faz o que não se fazia.

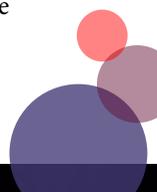
Não somente no âmbito pedagógico-metodológico, como também no sócio afetivo, como foi observado durante a pesquisa, o conjunto de práticas que vem se cristalizando no interior das bandas tende a alavancar o trabalho do grupo (professores, alunos, gestores) na perspectiva de se formar uma consciência geral, a fim de manter funcionando estas bandas que começam a fazer história no contexto social dos bairros onde se localizam.

É bem verdade que há muito que se fazer, mas o hábito faz o monge, como disse o próprio Bourdieu. Isso significa que um hábito, uma prática sadia, coerente e consistente de ensino musical, aliado a uma ação sócio-educativa, pode sim fazer a diferença na vida de muitos alunos. Nessa perspectiva, mais uma vez recorre-se a Bourdieu: da mesma forma que o *habitus* de filólogo é um capital de técnicas de referências e o *habitus* científico uma regra que funciona segundo as normas da ciência, por que não dizer que o *habitus* nascente nas bandas da Região Noroeste de Goiânia tende a se tornar num conjunto de valores que atravessa o fator musical e penetra no social. Esse *habitus* pode perpassar da simples prática de formação de músicos para a prática da formação de músicos cidadãos.

Referencias bibliográficas

AMARAL, Kleide Ferreira do. (1991). *Pesquisa em música e educação*. São Paulo, Brasil: Loyola.



- BABBIE, Eral. *Métodos de pesquisa de survey*. (2003). Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- BARBOSA, Luis Joel. (2006). Rodas de conversa na prática do ensino coletivo de bandas. Em UFG (Org.), Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical. VI Goiânia, Brasil.
- BERTUNES, Carina. (2005). *Estudo de influência das bandas na formação musical: dois estudos de caso em Goiânia* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- CAMPOS, Nilceia Protásio. (2008). O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da Abem*, 19 (34), 103-111.
- BOURDIEU, Pierre. (1983). *Sociologia*. Tradução Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo, Brasil: Ática,
- BOURDIEU, Pierre. (1989). *O poder simbólico*, Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. (2001). *Meditações pascalinas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre. (2003). *Questões de sociologia*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa, Portugal: Fim de Século.
- BOURDIEU, Pierre. (2007). *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- CAVALIERE, Ana Maria. (2002). Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.* 23(81), 247-270.
- CRESWELL, John W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2007.
- KANDLER, Ana Maria. (2012). O processo de musicalização em duas bandas do meio oeste catarinense. Em Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, XXII, João Pessoa, Brasil.
- MOLL, Jaqueline (2012). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Brasil: Penso.
- LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, 46 (4), 668-680.
- 

Las formas dinámicas de la vitalidad en el teatro: un análisis multimodal de la obra “La última cinta de Krapp” de Samuel Beckett

Alicia Nudler y María de la Paz Jacquier

anudler@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) / Instituto de Formación Docente
Continua de Bariloche

Fundamentación y antecedentes

El teatro, como acontecimiento vivo, es arte temporal, ya que sucede a lo largo de una duración determinada, siempre efímera, y transmite sus sentidos profundos a través del juego en el tiempo de sus elementos kinéticos, sonoros y visuales.

A partir de la investigación en psicología del desarrollo con orientación corporizada (Rochat, 2001; Reddy, 2008; Stern, 1985; Español, 2014), sabemos de los sentidos que se comparten a través de movimientos y sonidos regulados temporalmente en las tempranas interacciones adulto-bebé. Esos sentidos compartidos y profundos perduran en la adultez, acompañando los significados propios del lenguaje, y nunca son reemplazados por éste. Una manera clave en que esos sentidos se expresan y perciben en los otros es a través de las *formas de la vitalidad*, cualidades energéticas que, según el creador del concepto Daniel Stern acompañan movimientos, pensamientos y sentimientos.

Como es sabido, Stern (1985) propuso este concepto precisamente en relación a los tempranos intercambios afectivos madre-bebé. En *El mundo interpersonal*

del infante, llamó a esta experiencia “afectos de la vitalidad”, una cualidad de la experiencia que surge directamente del encuentro con los otros e involucra afectos energéticos. Stern otorgó gran importancia a la percepción de estos afectos en los dos primeros meses de vida -la etapa del *sí mismo emergente*- siendo esta percepción una de las herramientas innatas que permiten la emergencia de la primera organización psíquica. Destacó también su importancia en el período del *sí mismo subjetivo*, entre los nueve y los quince meses, donde los afectos de la vitalidad juegan un rol clave en el *entonamiento afectivo*, o conducta materna de imitación de ciertas cualidades de un estado afectivo compartido, mas no de la conducta en su totalidad (Stern, ob. cit.). Los afectos de la vitalidad son una experiencia subjetiva que puede ser expresada y compartida con los demás, y por eso tienen un papel destacado en los fenómenos de entonamiento, que suceden “cuando en vez de imitar –es decir, emparejar la totalidad de la conducta– respondemos emparejando ciertos aspectos amodales o supramodales de la misma, generalmente transportándolos a otra modalidad sensorial (por ejemplo, transponer el ritmo de una vocalización al ritmo de un movimiento de brazos)” (Shifres, Pereira Ghiena, Herrera y Bordoni, 2012, p. 91).

En su libro de 2010, Stern renombró esta experiencia como “formas de la vitalidad”, y las definió con mayor precisión como *gestalts* que integran movimiento, tiempo, fuerza, espacio y dirección/intencionalidad, y que informan sobre el estado subjetivo de las personas. Las formas de la vitalidad son cualidades de la experiencia que involucran su aspecto energético, modos en que el movimiento, el sonido y otros fenómenos suceden en el tiempo (Stern, 2010).

Las autoras de este trabajo creemos, con Stern, que esta porción de la experiencia y la conducta humanas, así como es clave para la comprensión de la intersubjetividad, tiene un papel destacado –aunque escasamente investigado– en la comunicación que se produce en el teatro, en tanto arte temporal que juega con significados y produce estados emocionales en los espectadores esencialmente a partir del cuerpo y la voz de los actores.

Pocos trabajos han estudiado empíricamente el concepto formas de la vitalidad hasta el momento, y ninguno de ellos en relación al teatro – con excepción de un estudio parcial de Weeks (2013) y del trabajo, a nuestro juicio sólo exploratorio, del propio Stern (2010). Citamos y resumimos muy brevemente aquí algunos de estos trabajos, por su relevancia para el presente análisis: Rochat y otros (2013), Shifres y otros (2012), Español y otros (2014), y Stern (2010).

Rochat y otros (2013) destacan que las interacciones sociales requieren, además de la comprensión de los objetivos de las acciones observadas y las intenciones detrás de ellas, una comprensión de la información que transmite la dinámica de los movimientos, una capacidad para transformar los aspectos físicos del movimiento



en categorías psicológicas.

En este trabajo diferenciaron el qué y el cómo de ciertas acciones; solicitaban a una serie de personas de desarrollo típico y a una serie de personas con síndrome autista que distinguieran entre acciones simples efectuadas de dos modos distintos (fuerte y suave) en distintas combinaciones. Dos acciones se mostraban una a continuación de la otra, siendo las combinaciones las cuatro posibles: la misma acción con la misma forma de la vitalidad (es decir, se mostraba dos veces lo mismo); misma acción, diferente forma de la vitalidad; diferente acción, misma forma de la vitalidad y diferente acción, diferente forma de la vitalidad. Uno de los resultados más llamativos que obtuvieron fue que las personas autistas cometieron una cantidad significativamente mayor de errores que las de desarrollo típico en la tarea de reconocer la misma forma de la vitalidad en acciones diferentes. Esto estaría señalando que la captación del cómo de las acciones, o forma de la vitalidad, es una habilidad humana específica, no presente en todas las personas.

Shifres y otros (2012) en un trabajo sobre estilos en el tango, mostraron que las formas de la vitalidad, al ser de naturaleza amodal, permiten una continuidad estilística a través de diversas modalidades perceptuales por las que el contenido dinámico puede atravesar. Los autores exploraron empíricamente dicha continuidad, tomando como motivo de estudio el tango en su aspecto musical y de danza. A través de un complejo diseño experimental, mostraron que el estilo de la orquesta al interpretar un tango –ejecutado con diferentes estilos por ocho orquestas distintas- se transponía al baile de una pareja de tango, de modo que los estilos terminaban siendo diferenciables entre sí por sujetos que sólo eran expuestos a la condición visual del baile, sin escuchar la música. Es esta exploración empírica de la transmodalidad de las formas de la vitalidad uno de los aspectos de este trabajo más ricos y poco frecuentes.

Español y otros (2014) propusieron el concepto de *juego con las formas de la vitalidad* en la infancia. Este es una forma de juego no figurativo ligado al juego temprano y a las artes temporales en el cual niño y adulto elaboran la dinámica de sus propios movimientos y sonidos en una forma repetición-variación. Especialmente relevante para nuestro trabajo de formas de la vitalidad en el teatro es la exploración que realizaron los autores del juego con las formas de la vitalidad combinado con juego de ficción y con juego de roles.

Finalmente, en su libro de 2010, *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*, Stern exploró el concepto en relación a las cuatro artes que considera *temporales*: danza, teatro, cine y música. Para el capítulo teatral, trabajó junto al director Robert Wilson, arribando a la obra *Bob's breakfast: From the mind to the stage* (citada en el mismo volumen), obra aun inédita que mayormente describe tipos de movimientos y desplazamientos con sus

correspondientes cualidades. Si bien ésta es una sugerente primera exploración de las formas de la vitalidad en el teatro, aparece inconclusa e invita a la realización de estudios más exhaustivos.

En el presente trabajo presentamos un análisis de formas dinámicas de la vitalidad en un fragmento escogido de distintas puestas de la obra *La última cinta de Krapp*, de Samuel Beckett.

Objetivos

Los objetivos del trabajo son:

1. Realizar un microanálisis de un fragmento para detectar el juego con el tiempo y otras sutilezas del movimiento y el sonido de los actores en la escena;
2. Mostrar de qué modo el despliegue de diferentes formas de la vitalidad transmite distintos significados, más allá de las palabras, generando sutiles pero importantes diferencias entre una puesta y otra;
3. Comenzar a evaluar la relevancia del concepto formas de la vitalidad para comprender aspectos no abarcados habitualmente en los análisis teatrales, a menudo permeados por la semiótica saussureana, y con relativamente poca atención al movimiento.

Método

La obra

La obra escogida para el análisis es “La última cinta de Krapp” de Samuel Beckett, escrita y estrenada en 1958. Resumidamente, esta obra se trata de un hombre mayor que está escuchando unas cintas que grabó en cada uno de sus cumpleaños pasados, y que conservó catalogadas por año y número. Durante la obra, rebobina y adelanta una de estas cintas, la de su cumpleaños treinta y nueve, y dialoga con él mismo a esa edad, en una especie de rememoración y balance de su vida.

Esta obra se enmarca en lo que Martin Esslin (1960) ha denominado *teatro del absurdo*, un movimiento teatral que deliberadamente intenta renovar el lenguaje del teatro y exponer la esterilidad del diálogo convencional. En el teatro del absurdo el contenido real de la obra descansa en la acción, siendo esta es una de las razones que nos llevaron a escoger esta obra.



Las versiones de la obra y el fragmento seleccionado.

Como antecedente del presente trabajo, partimos de un estudio de Nicholas Weeks (2013) que, utilizando el concepto formas de la vitalidad, comparó una versión dirigida e interpretada por el director teatral Robert Wilson con otra versión, filmica en este caso, dirigida por Atom Egoyan con interpretación de John Hurt. Las autoras de este trabajo tomamos estas mismas dos versiones, y agregamos para el análisis comparativo una tercera puesta dirigida en Buenos Aires por Augusto Pérez con la actuación de Héctor Bidonde, estrenada en 2017.

Las razones por las que elegimos esta obra, además de la mencionada anteriormente con respecto a la importancia que adquieren las acciones en el teatro del absurdo en general, son: en primer lugar, es la obra analizada por Weeks, en el único trabajo que encontramos hasta el momento que específicamente aplica el concepto formas de la vitalidad a puestas teatrales; en segundo término, es una obra montada a menudo en nuestro país, y las autoras de este trabajo tuvimos oportunidad de ver la puesta local que escogimos, y que consideramos especialmente interesante; finalmente, una de las puestas la realizó precisamente el director Robert Wilson, con quien Daniel Stern trabajara asiduamente en distintas colaboraciones, como el trabajo con formas de la vitalidad ya citado "*Bob's breakfast: From the mind to the stage*".

Se analizaron tres secuencias breves en las tres versiones de la obra, aunque en el presente trabajo sólo se describe el análisis de una de estas secuencias, en la que el personaje pela y come una banana. Es una escena emblemática de esta obra; en algunos pasajes de las cintas que escucha, se queja de no poder refrenar el impulso de comer bananas.

Procedimiento de análisis.

Para el presente trabajo utilizamos el ELAN, un programa diseñado para la creación de anotaciones complejas en fuentes sonoras y visuales, que nos permitió establecer una serie de categorías y subcategorías para comparar los fragmentos de las tres puestas.

Se observaron repetidas veces estos fragmentos a fin de dar cuenta de las formas de la vitalidad expresadas en los movimientos del actor y en su entorno sonoro. Se compararon asimismo las cualidades kinéticas y sonoras de las tres puestas como fenómenos globales y multimodales, describiendo el tono afectivo de cada una de ellas a grandes rasgos.

Las categorías establecidas para el análisis comparativo fueron:

- formas de la vitalidad del movimiento del cuerpo como un todo;
- formas de la vitalidad del sonido;
- iluminación;
- respiración;
- formas de la vitalidad de la voz;
- kinesfera.

La dimensión “kinesfera” fue tomada del sistema Laban de análisis del movimiento. Se refiere a una esfera tridimensional imaginaria que rodea al cuerpo, cuya circunferencia se abarca con las extremidades del cuerpo sin cambiar el punto de apoyo.

Las subcategorías dentro de cada categoría emergieron a partir de la observación del material. Para arribar a una plantilla única se observó cada fragmento varias veces, se determinaron las subcategorías que resultaban descriptores lo más aproximados posibles para ese fragmento; luego se fue conformando una plantilla única con la sumatoria de subcategorías, y se volvieron a observar los tres fragmentos utilizando, esta vez, la plantilla unificada.

En este trabajo puntualizamos en tres de las categorías: formas de la vitalidad del movimiento del cuerpo como un todo, formas de la vitalidad del sonido y kinesfera, siendo sus subcategorías las siguientes:

- formas de la vitalidad del movimiento del cuerpo como un todo: súbito, ligado, cortado, fuerte, suave, crescendo (fuerza), disminuyendo (fuerza), dirigido, oscilante, continuo, suspendido, tenso, acelerando, pulsando, soltando, enérgico, balanceo.
- formas de la vitalidad del sonido: ligado, cortado, fuerte, suave, esforzando, crispado, arrastrando, sostenido, súbito, pulsando, ondulante, disminuyendo.
- kinesfera: pequeña, mediana, grande.

Resultados

En primer lugar, apoyándonos en la vista del ELAN, podemos señalar que en la puesta de Bidonde las “formas de la vitalidad del movimiento del cuerpo como un todo” que aparecen en la primera parte del fragmento alternan entre *dirigido* y *oscilante*, y hacia la mitad del fragmento, entre *oscilante* y *súbito*. En las “formas de la vitalidad del sonido”, encontramos que no hay sonido continuamente, y que los

sonidos irrumpen con diferentes cualidades, de *súbito* a *crispado*, de *esforzando* a *arrastrando*, luego *esforzando*, *súbito* y *sostenido*. Respecto de la “kinesfera”, observamos que se alterna entre una *pequeña* y una *mediana*, aunque en algunos momentos la mirada parece “extenderse” hacia una *kinesfera grande*; la segunda parte de la escena se desarrolla en una *kinesfera pequeña*.

En la puesta de Hurt, las “formas de la vitalidad del movimiento del cuerpo como un todo” aparecen como una alternancia entre *ligados*, *suspendidos* y *pulsando*, como predominancia, y también *súbito*, *balanceo*, *acelerando* y *soltando*. En cuanto a las “formas de la vitalidad del sonido”, se observa que, luego de un *esforzando* (perceptible en la respiración del actor), deviene una alternancia entre *súbito*, *ligado* y *suave*, luego *ligado* y *ondulante*, y hacia el final, *cortado* y *pulsando*, que coincide con el *pulsando* de las “formas de la vitalidad del movimiento del cuerpo como un todo”. La “kinesfera” inicialmente es *mediana* y luego se mantiene en *pequeña*.

En la puesta de Wilson, las “formas de la vitalidad del movimiento del cuerpo como un todo” presentan una gran alternancia entre *dirigido*, *oscilante* y *suspendido*, en la primera mitad del fragmento, y en la segunda mitad, entre *súbito*, *dirigido* y *suspendido*. Las “formas de la vitalidad del sonido” se caracterizan como *suave* en la primera mitad y *fuerte* en la segunda mitad; al mirar el espectro sonoro en un editor de video, observamos algunas sutilezas de *crescendos* y *diminuendos*. La “kinesfera”, en esta puesta, presenta una alternancia entre *grande* y *mediana*.

En segundo lugar, al comparar las tres puestas se puede apreciar que en las de Bidonde y Hurt los sonidos acercan a la interioridad del actor, mientras que en la puesta de Wilson el sonido constante de la lluvia “inunda” y aplanan, silencia todo otro sonido, lo que contribuye a generar un efecto de distanciamiento.

Este análisis coincide con Weeks, quien si bien no analiza el sonido resalta que los movimientos de Wilson son propios de la pantomima y nos alejan de cualquier tipo de realismo psicológico. En cambio, en las otras dos puestas, los sonidos emitidos por el personaje y por sus acciones (inhalaciones y exhalaciones, pequeños quejidos o bufidos, y los sonidos que hace al manipular la banana) son perfectamente audibles. Esto, aunque en este fragmento el personaje no habla, nos acerca al personaje y a su vida interior.

En la puesta de Bidonde, en particular, la cualidad de ciertos movimientos nos permiten vislumbrar la emergencia de sus pensamientos. Los movimientos hacen que casi podamos “verlo” pensando. No sabemos cuál es el contenido de su pensamiento, pero sí percibimos la *emergencia* de un pensamiento. Podríamos decir que percibimos las formas de la vitalidad que va adoptando el discurrir de su pensamiento. Esto se produce a través de la percepción de movimientos y sonidos, y de su combinación.

Ciertos perfiles recurrentes en cada fragmento nos hablan entonces de la cualidad psicológica del personaje, en consonancia con la idea de Rochat y otros en relación a las cualidades psicológicas reveladas a través de los aspectos físicos del movimiento. Una característica que se repite en Bidonde son sus arranques decididos que luego van perdiendo resolución y se funden en una vacilación. Son estos sutiles matices en el movimiento los que dan riqueza, profundidad, y también un tono particular y propio a cada Krapp.

Por último, quisiéramos destacar que los distintos aspectos mencionados se refieren al movimiento del cuerpo y al sonido, no a la gestualidad facial ni al texto que el personaje pronuncia. Esto permite sustentar la idea de que las formas de la vitalidad son un elemento fundamental de los sentidos que emergen en esta obra.

Discusión y conclusiones

En varios momentos, para analizar el sonido, cerramos los ojos, así como para analizar el movimiento, silenciamos el fragmento. Esta decisión podría ser discutible, ya que las formas de la vitalidad son, según Stern, amodales, multimodales o transmodales. Nos preguntamos si para salvar esta aparente contradicción habría que analizar la percepción visuo-auditiva como un todo, aunque esto generaría mayores dificultades a la hora de hallar términos descriptores de cierta precisión, lo cual ya de por sí es un interesante desafío metodológico.¹

En relación con ello, la primera percepción auditiva en el fragmento de Wilson pareció registrar un sonido inicialmente fuerte, y que hacia la mitad se producía un crescendo para luego continuar fuerte nuevamente. Miramos el espectro sonoro en el editor de video para confirmar esta percepción, y para nuestra sorpresa encontramos que había otros cambios más sutiles. Sin embargo, una pregunta que nos hacemos es si tiene sentido en un análisis de formas de la vitalidad recurrir al registro objetivo, ya que la riqueza del concepto parece residir en su percepción subjetiva.

Pudimos observar también la dificultad que entrañaba a veces diferenciar el tipo de sonido, su fuente, del cómo del sonido (el caso más claro fue el del sonido de llaves en la puesta de Bidonde). Si bien en la percepción global todo contribuye a construir sentidos y a producir respuestas emocionales de uno u otro tipo, en el análisis resulta necesario separarlo. Intentamos no detenernos en el contenido o fuente del sonido (llave, tintineo), sino encontrar la sutileza de su perfil dinámico en el tiempo.

Para resumir, en este trabajo exploramos las cualidades principales de las tres puestas en general, y de cada una de las secuencias en particular, mostrando cómo



distintas formas de la vitalidad (particulares combinaciones de los cinco elementos de la péntada) producen sentidos distintos para la experiencia del espectador.

Por ejemplo, en la primera secuencia, mostramos los diferentes sentidos que transmiten las sutiles diferencias en los movimientos, las pausas, los ritmos y los pulsos subyacentes de los tres actores al realizar la misma acción simple de quitarle la cáscara a una banana.

El gran potencial del concepto formas de la vitalidad, que compensa a nuestro juicio su relativa imprecisión, es el ser moneda de intercambio entre distintas modalidades sensoriales y entre distintos fenómenos. Es decir, es aquello que tienen en común distintos fenómenos y modalidades, aspecto particularmente indagado de forma empírica por Shifres y otros (2012).

Podríamos asimismo aventurar la hipótesis de que, tal como sucede en el juego con las formas de la vitalidad en la infancia cuando éste aparece combinado con el juego de ficción y de roles, esta manipulación deliberada de formas de la vitalidad permite, también en el teatro, construir ficción y sostener ciertos aspectos de la narrativa.

Esta pretende ser una contribución al campo aún poco explorado del análisis detallado del movimiento y su relación con lo sonoro en la escena teatral. Se espera aportar al estudio de aspectos dinámicos de la experiencia en el teatro como arte temporal, ya que es escaso el microanálisis del movimiento en este campo. Tanto en el teatro como en la música y la danza, resulta crucial profundizar en el estudio del movimiento, de su desarrollo temporal y de sus cualidades dinámicas. Aunque el énfasis analítico de este trabajo recayó en el movimiento y el tiempo, los otros elementos que constituyen las formas de la vitalidad, esto es, el espacio, la fuerza y la dirección/intencionalidad, están presentes y resultan indisolubles en la experiencia.

Referencias bibliográficas

- Beckett, S. (1958). *Krapp's last tape*. En español: La última cinta de Krapp.
- Esslin, M. (1960). The theatre of the absurd. *The Tulane Drama Review*, Vol. 4, No. 4 (May, 1960), pp. 3-15. The MIT Press Stable.
- Español, S. (comp.) (2014). *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Español, S., Martínez M., Bordoni, M; Camarasa, R. y Carretero, S. (2014). Forms of vitality play in infancy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, Vol. 48 N°4, pp. 479-502.

- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. London: Harvard University Press.
- Rochat, P. (2001). *The infant's world*. Harvard: Harvard University Press.
- Rochat, M.; Veroni, V.; Bruschiweiler-Stern, N.; Pieraccini, C.; Bonnet-Brilhault, F.; Barthélémy, C.; Malvy, J.; Sinigaglia, C.; Stern, D.; Rizzolatti, G. (2013). Impaired vitality form recognition in autism. *Neuropsychologia*, Vol. 51, pp. 1918–1924. Disponible en <http://www.elsevier.com/locate/neuropsychologia>.
- Shifres, F.; Pereira Ghiena, A.; Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). Estilo de ejecución musical y de danza en el tango: atributos, competencia y experiencia dinámica. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Vol. 7, N° 2, pp. 83-108. Disponible en <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co>
- Stern, D. ([1985] 2005). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós. (Primera edición en inglés: 1985).
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford: University Press.
- Weeks, N. (2013). *The dynamics of embodied gestures in the theatre of Robert Wilson*. Interdisciplinary Network Conference on Performance, Oxford (UK), Mansfield College, September 2013, pp. 1-14.

Notas

1. Esto es coherente con la limitación que Stern le señala al lenguaje, que no logra dar cuenta de la riqueza multimodal de la experiencia sensorial y kinética, excepto en algunos logrados giros metafóricos.



Experiencias en la interpretación del tango

Matías Iván Olivera

matute93_lp@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes (UNLP)

La experiencia de la que voy a hablar, ocurrió en el ámbito académico de la facultad, en condición de adscripto, en clase de la cátedra de Tango de la F.B.A. (UNLP). El contenido a abordar era Tango Canción y los alumnos tenían que trabajar dicha temática a partir de la producción de un arreglo musical en grupos. Particularmente, mi función allí consistió en ayudar a los alumnos cantantes, orientándolos en cuanto a lo que significa interpretar un Tango. Cada grupo escogió un tango diferente, entre las posibilidades que ofrecieron los docentes, para realizar su arreglo musical, (había cinco posibilidades de tangos para elegir), aunque la cantidad de grupos que se armaron fue mayor a la cantidad de opciones que había en el repertorio para seleccionar, de modo que, un par de estos repitieron la elección de sus tangos. Casualmente, esos dos grupos que coincidieron en la elección de su tango para trabajar sus arreglos, fueron a los que les tocó trabajar conmigo. Ambos conjuntos eligieron el tango “*Che, Bandoneón*” de Aníbal Troilo y Homero Manzi. La instancia de preparación y desarrollo de los arreglos de cada grupo se llevó a cabo en el marco de cuatro clases prácticas. A lo largo de dichas instancias fui segmentando el trabajo con los cantantes, a modo de trabajar de manera más organizada y

ordenada con cada uno de ellos, por medio de diferentes pasos y ejercitaciones:

Enfoque 1

Aprendizaje de la melodía original del tango de manera rítmica: el primer de estos pasos fue, el aprendizaje de la melodía del tango a interpretar por cada uno de los cantantes de cada grupo.

"Che, Bandoneón" (Anibal Troilo - Homero Manzi).

Melodía original del comienzo de la voz cantada en "Che, Bandoneón":

El dueño de tu son, Che, bandoneón,
sea - piada del dolor de los de más,

Figura 1.

Lo primordial aquí, era que cada uno de ellos supiera, en primer lugar, la melodía original del tango "Chebandoneón" antes de llevar a cabo cualquier manera o táctica para interpretarlo; por esta razón, creí necesario y como primer acercamiento al tango, que cada uno supiera cantar las notas musicales y las figuras rítmicas correctas de la melodía del tango en cuestión. Este primer enfoque de trabajo (si llevamos el ejemplo a cómo debería estudiarse o prepararse una obra musical) es la realizada por todo tipo de instrumentista que estudia incansablemente su partitura de una manera más bien rítmica y concentrándose en las alturas, antes de tomar decisiones en cuanto a las dinámicas y cuestiones que hacen a la interpretación de dicho material de música escrita. Esta metodología de trabajo destinó las dos primeras clases prácticas con cada uno de los cantantes.

Enfoque 2

Una vez que cada uno de los cantantes tuvo solucionados la lectura y el aprendizaje de la partitura de la pieza a cantar y posteriormente interpretar, avancé hacia el segundo paso o enfoque de trabajo, consistente en la lectura hablada de la letra del tango que debían cantar, en búsqueda de interpretaciones propias:

*¹ “Bandoneón,
hoy es noche de fandango,
y puedo confesarte la verdad,
copa a copa, pena a pena, tango a tango,
embalado en la locura
del alcohol y la amargura ...”*

Este enfoque, consistió en que cada cantante recitara de manera original y expresiva la letra de “*Che, Bandoneón*”, centrando la atención en las palabras clave de cada verso y sus significados y/o connotaciones en función de la trama, en el contexto histórico-social que narra el texto de la melodía cantada y en el año en que fue compuesto el mismo. En este segundo modo de acceso al tango, las experiencias de cada cantante en relación al texto de la obra a interpretar fueron muy distintas, ya que, cada uno de ellos fraseó e interpretó los distintos versos de la letra del tango de manera original y personal; por lo que comencé a observar diversos perfiles de interpretación y toma de decisiones a la hora de interpretar una obra musical. Los modos de acercamiento al tango, por esta vía, fueron muy dispares, en materia de que algunos de los cantantes no tenían conocimiento previo sobre Tango de modo que tuvieron mayores dificultades para tomar decisiones interpretativas cuando les tocó leer el texto de la melodía cantada, en lo contrario, otros de los cantantes resolvieron con mayor criterio personal las decisiones interpretativas en su recitación del texto cantado. Este paso ocupó alrededor de una clase y media.

Enfoque 3

El tercer y último paso, se llevó a cabo durante los dos últimos encuentros de clases prácticas con los distintos cantantes, y ya contando con la partitura de la melodía cantada del tango aprendida de parte de los mismos y con la adquisición de, podríamos llamarle, un perfil interpretativo de parte de cada uno de estos, logrado mediante la toma de decisiones en la expresión a la hora de recitar la letra de la melodía cantada. Es importante aclarar que este enfoque de carácter global, no hubiese sido posible realizarlo o hubiese resultado dificultoso en los cantantes,



sin la ejercitación y resolución de los dos enfoques anteriores. Aquí propuse que cada uno de los cantantes realizara una interpretación a nivel global del tango en cuestión, a modo de lograr un ²*fraseo* global y acabado del tango trabajado. El tercer enfoque dio como resultado diversos modos de interpretación entre los cantantes, tanto varones como mujeres, ya que, cada uno logró hacerse del Tango, y a través de criterios musicales, tomas de decisiones en cuanto a lo interpretativo, muy variadas entre sí que dieron como resultado diversas interpretaciones de “Che, bandoneón”. Todos ellos venían de experiencias muy distintas con el tango, y fue sorpresivo, el cambio, a nivel positivo, transcurrido desde el aprendizaje de la melodía en partitura hasta la interpretación global en aquellos que no practicaban o escuchaban tango previo a la realización de estas clases prácticas. Como análisis final, luego de transitar por estas tres etapas, los cantantes lograron autonomía en cuanto a la toma de decisiones a la hora de interpretar con sus voces un tango. Es particularidad de este relato, analizar o dar cuenta de cómo influye la labor actoral, no sólo musical, cuando interpretamos un Tango. Ya que, considero que no es igual a interpretar cualquier canción que nos guste. Es por ello que en su modo de cantar tiene elementos musicales de la ópera italiana (como el recitativo) y la utilización de los ³*portamentos* y ⁴*vibrattos*. Es cierto, que en primer lugar hay que aprender la correcta línea del *aria* o parte de la ópera a cantarse, con su correcto uso de la técnica vocal, pero luego llega la parte de tomar decisiones y ser criterioso en la labor actoral de ese número a interpretar. Y esto último también ocurre en la preparación de la interpretación de un tango. Si los cantantes con los que trabajé hubieran, solamente presentado en su finalidad, la melodía original del tango sin modificaciones interpretativas, no hubieran cantado Tango, simplemente hubieran reproducido música.

Notas

1. Versos del comienzo del estribillo o (parte B) del tango “Che, Bandoneón”
2. Comúnmente en el Tango, se habla de *fraseo* cuando se hace referencia a la utilización expresiva del *tempo rubatto*; este último se define como, la manipulación de las figuras rítmicas y de las duraciones de las notas de una melodía o línea melódica de parte del interprete, a modo de recurso expresivo e interpretativo. El *tempo rubatto* comenzó a utilizarse en el Romanticismo en Música por medio del pianista y compositor Frederick Chopin.
3. Se llama *Portamento* al deslizamiento entre notas o sonidos musicales
4. Se llama *Vibratto* a la utilización de la voz apoyada y cubierta produciendo oscilaciones en la nota o sonido musical que se canta.

Una aproximación a J. S. Bach en la guitarra mediante el aprendizaje progresivo

María Roxana Paredes

rparedes61@yahoo.com.ar

Escuela de Música, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad Nacional de Rosario

Fundamentación

En el presente trabajo se presenta la puesta en práctica del trabajo teórico presentado en ECCOM 2015 (San Juan). La experiencia se realizó con dos alumnos que cursaron el 1er año de la Licenciatura de guitarra en la Escuela de Música de la UNR.

En trabajos presentados previamente, basados en observaciones y experiencia en el aula, vimos la importancia de la gradualidad del aprendizaje en el transcurso de las clases de instrumento. Sucede que al comenzar la carrera muchos alumnos tienen dificultad para estudiar el instrumento porque no saben cómo hacerlo.

Nos enfocamos en el aprendizaje progresivo porque pensamos en el arte como proceso, donde el alumno (orientado por el docente) realiza un trayecto hasta que se apropia del conocimiento y lo aplica. Cada alumno tiene su propia manera, su forma de hacerlo. Es posible que lo más importante sea que el estudiante descubra y comprenda cual es la forma más adecuada para él, “su forma”.

Para abordar el aprendizaje progresivo en la enseñanza de la guitarra, tomamos

como referencia los conceptos sobre educación vertidos por Stenhouse (citados por J. Elliott, 1993) que desarrolló a partir del punto de vista de Peters (1959). En un trabajo teórico anterior citamos estos conceptos donde se propone el modelo de proceso como alternativa al modelo por objetivos. Para Stenhouse la educación comprende cuatro procesos: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción, de los cuales el más importante es el proceso de inducción al conocimiento que de alguna manera contiene y completa a los tres anteriores. La inducción tiene que ver con el acceso al conocimiento, pero creemos que este acceso debe ser a través de la reflexión crítica. El docente induce a la reflexión a través de la presentación de diferentes puntos de vista sobre un tema, en este caso las problemáticas que se presentan en la ejecución instrumental, y a través del diálogo y el debate con el docente, los alumnos adoptan un punto de vista debidamente fundamentado. Desde el punto de vista de la práctica de la guitarra es fundamental que el alumno vaya adquiriendo progresivamente el conocimiento de los parámetros mecánico-técnico-musicales a través de la auto-observación y la reflexión crítica.

Por otra parte, la inducción a la reflexión crítica por parte del docente no necesariamente debe producir resultados uniformes en la práctica del instrumento, ya que de ser así, es posible que los estudiantes no estén desarrollando su capacidad de comprensión de manera adecuada, sino que estén reproduciendo los modelos de pensamiento de su docente. Creemos que tener un pensamiento crítico permite al estudiante incorporar y aplicar los conocimientos que crea necesarios para desarrollar sus capacidades musicales.

Objetivos

Verificar los resultados de la aplicación del aprendizaje progresivo en el estudio de una obra para guitarra mediante la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Determinar las interrelaciones del aprendizaje progresivo con los parámetros mecánicos, técnicos e interpretativos necesarios para la ejecución de una partitura.

Método

La experiencia se realizó con dos alumnos (A y B) que cursaban el 1er año de la Licenciatura en Guitarra de la Escuela de Música de la UNR, en el período comprendido durante los años 2015 y 2016. Las clases fueron individuales. Se realizó una evaluación diagnóstica donde se analizó el nivel de conocimientos previos de cada alumno a nivel académico y su mecánica corporal, basándonos en una experiencia anterior (Fuks & Paredes, 2008). Hecho el diagnóstico se trazó

un plan de acción y para su desarrollo se tomó la versión revisada por J. Elliott (1991) de la ‘Espiral de ciclos’ del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin. Se implementó este plan durante la primera mitad del año académico, luego se hizo una revisión crítica de lo actuado para corregir fallos y se implementó el plan de acción corregido durante el resto del año académico.

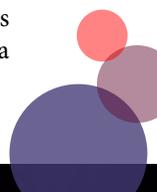
Partimos de la idea de que si el aprendizaje es progresivo, se produce el crecimiento armónico de los parámetros mecánico- técnico –musicales y en algún momento habrá aprendizaje significativo. Dentro de este contexto fue que nos planteamos de qué manera aplicar el aprendizaje progresivo para acercar a los alumnos por primera vez a la obra de J. S. Bach. Elegimos para su estudio el preludio de la Suite n° 1 para cello, ya que del mismo existen diferentes transcripciones en distintas tonalidades, lo que nos ofrecía un cierto grado de libertad en la elección de la versión a trabajar. De ellas seleccionamos una en ReM con bajo, otra en ReM sin bajo y una en DoM sin bajo. Éstas fueron presentadas a los alumnos para que pudieran elegir la que les resultara más adecuada a sus posibilidades, ya que elegir permite diferenciar. Se les pidió que tuvieran en cuenta la tonalidad, armonización, digitación y presencia o ausencia del bajo. Los estudiantes compararon las versiones leídas y, por distintos motivos, ambos optaron por la versión en DoM.

En la primera parte de la clase cada alumno realizó algunos ejercicios sencillos para favorecer una postura corporal global equilibrada. El objetivo de estos ejercicios fue lograr más relajación dinámica al tocar el instrumento, de acuerdo a lo postulado por Liliana Ardissonne:

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. (Ardissonne, 2002)

También se vieron algunos elementos referidos al aspecto técnico del instrumento (escalas, arpeggios, importancia del legato) procurando aplicar aquí, de manera gradual lo experimentado en los ejercicios previos acerca de la relajación dinámica. Pensamos, junto con Ardissonne (2002), que: “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”.

Una vez internalizado esto, era de suponer que de manera paulatina los alumnos lograrán mayor fluidez en la ejecución del instrumento, tanto en los ejercicios técnicos como en la interpretación del preludio de Bach, que se vio en la segunda parte de la clase.

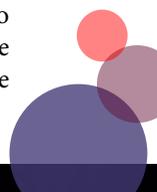


Respecto de la relación con los alumnos, de acuerdo a lo observado en otras experiencias (Paredes, 2010), la docente procuró que éstos no se sintieran presionados, ya que es presión suficiente el cursado de materias. Por este motivo, una vez dados los lineamientos generales se sugirió a los alumnos que estudiaran y experimentaran con el material hasta la siguiente clase. En este contexto, hubo que afinar los momentos de intervención para que fueran oportunos. También se utilizaron estrategias que hicieron reflexionar a los alumnos acerca de cómo hacen lo que hacen, pues observamos que era importante que la reflexión se llevara a la práctica, y que los alumnos perdiesen el miedo a equivocarse, pues el error es parte del aprendizaje.

En el transcurso de las clases, la docente trabajó la obra con cada alumno y evaluó con ellos los parámetros mecánico-técnicos mencionados anteriormente. El trabajo en colaboración mejora la calidad de la enseñanza –aprendizaje, y se tiene más de un punto de vista sobre una situación dada. Fue importante que la docente y los alumnos se interrogasen y aportaran sus propios puntos de vista, ya que desde su perspectiva cada uno tuvo la posibilidad de ver e interpretar una parte de la dificultad que el otro no. Cuando los alumnos comenzaron a incorporar los parámetros mecánico-técnicos, y lograron un poco de fluidez en la lectura de una parte de la obra, se fueron trabajando elementos de los parámetros musicales.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realizó de manera continua por medio de la observación y toma de notas en clase, y el diálogo con los alumnos. Se les sugirió a los alumnos realizar la autoevaluación de su aprendizaje en mitad del año académico y también antes de la finalización del mismo. La docente también realizó una reflexión crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje y su rendimiento frente a los estudiantes. Estos datos fueron analizados utilizando los cinco modos interpretativos propuestos por Susan Hart (1997). Estos modos son un medio para diferenciar y describir estrategias interpretativas que son parte de la ‘experticia’ (sic) interpretativa de los docentes experimentados. Forman parte del repertorio de habilidades que los docentes utilizan para procesar múltiples fuentes de información. En definitiva, lo que esta estructura propone es una forma de combinar estrategias interpretativas que los docentes ya utilizan para crear un medio capaz de analizar y generar nuevas comprensiones de las respuestas 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.

El primer modo interpretativo, llamado ‘de interconexión’, consiste en tratar de indagar si el origen de las respuestas del alumno tiene relación con algún concepto que se vio en clase. El modo de ‘oposición’, busca una explicación alternativa que sirva para confrontar la explicación anterior. Se necesita de ambos modos, ya que



una interpretación que fue producto de uno y no del otro, dejaría una dimensión del contexto de interpretación sin análisis. El modo ‘descentrado’, intenta reconstruir los significados de la situación desde el punto de vista del alumno. Consiste, en ponerse en lugar del otro, sin perder de vista la objetividad del investigador. En el modo ‘afectivo’, el docente se cuestiona que papel cumplen sus propios miedos y deseos en la construcción de significados de las situaciones. Finalmente, el modo ‘hipotético’, dice Hart, nos recuerda que los recursos de que disponemos limitan lo que observamos. La autora concluye que estos modos necesitan operar juntos para poder lograr una comprensión adecuada del aprendizaje del estudiante, además sirven como base para la acción en contextos prácticos.

Desarrollo de la experiencia

Alumno A

Este alumno tenía mínimos conocimientos previos de la ejecución de la guitarra. Inició el estudio del Preludio en junio de 2015. De las versiones presentadas eligió la que estaba en DoM porque le era más accesible para leer.

Se comenzó el estudio del preludio de manera gradual con los dos primeros sistemas del mismo. Paralelamente se vieron ejercicios para la presentación de la mano izquierda y de postura global. Posteriormente se vieron ejercicios específicos de arpeggios para la mano derecha. Se procuró con estos ejercicios que el alumno percibiera los cambios de peso en su mano izquierda, y se procedió así con mucha lentitud, procurando cuidar la relajación aún en las posiciones que requirieron más extensión. Por este motivo, en algunas posiciones que requerían extensión se trató de cambiar la digitación, explicándole al alumno que se procedía así para lograr espacios de descanso para su mano izquierda. De esa manera, podría mantener la relajación durante la ejecución y llegar al final de la obra sin inconvenientes. También se orientó al estudiante acerca de la colocación de la guitarra.

En el transcurso de las clases, la docente fue introduciendo al alumno en los criterios de utilización del picado y el ligado, dinámica, volumen y timbres propios del período Barroco.

En mayo de 2015, se finalizó la lectura de la primera parte del Preludio y se comenzó al leer la segunda. Sobre finales del año académico 2015, el alumno dejó de concurrir a las clases, retomando las mismas en abril de 2016.

Durante el año académico 2016, se hizo hincapié en práctica de la técnica, con escalas, arpeggios y ligados. Luego se fueron retomando las obras del programa de estudio. Durante mayo de 2016, se repasó la 2da. parte del Preludio de Bach. Si

bien al finalizar el año académico el alumno fue capaz de leer de corrido la obra completa, no hubo progreso en la ejecución de la misma a partir de ese punto debido a que el alumno suspendió el cursado de la carrera.

Alumno B

Inició la lectura de las versiones del Preludio en abril de 2016. Como había cierta flexibilidad horaria, en las clases se trabajaron primero los aspectos mecánicos y técnicos con el instrumento, y en la segunda parte de la clase las obras.

Este alumno venía con conocimientos previos de guitarra española y eléctrica. Por este motivo la docente empezó a trabajar la zona de desarrollo próximo en lo que se refiere a la técnica. Paralelamente se fue desarrollando el trabajo postural global y la presentación de ambas manos. Respecto de esto último se trabajó el ataque de las cuerdas (mano derecha). Se procuró que el alumno diferenciara la mecánica corporal de la guitarra española respecto de la guitarra eléctrica.

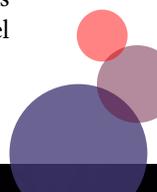
En mayo de 2016, el alumno empezó a ver la versión del Preludio en DoM, que fue la que finalmente eligió para estudiar, según comenta en su autoevaluación: “Elegí la obra...primero tocando en la tonalidad de Re y luego en Do, decidí optar por la segunda por ser un poco más ‘dulce’, al dejar algunas cuerdas al aire, el sonido se difuminaba más natural. También hubo una facilidad en la lectura al no tener alteraciones.”

Del mismo modo que al alumno A, se le explicó a B sobre los aspectos estilísticos del Barroco, el fraseo y particularmente la digitación de algunos pasajes que entrañaron cierta dificultad.

Tanto A como B, tuvieron que trabajar especialmente la progresión que se encuentra entre los compases 31 al 38, debido a la escasa distancia entre las voces. Se les sugirió a los alumnos que escucharan la versión original para cello, luego en clase se les orientó para que detectaran la voz cantante en ese pasaje.

Durante el transcurso de las clases, el alumno B fue incorporando elementos técnicos y pautas interpretativas que se vieron plasmadas en la ejecución del instrumento. Este alumno incorporó este Preludio al programa de examen de 1er año Licenciatura y lo rindió satisfactoriamente en diciembre de 2016.

La docente intervino solo para orientar a los alumnos cuando surgieron dudas o dificultades durante el estudio de la obra. Se procuró trabajar en equipo con los alumnos, se les orientó sobre alternativas diferentes en la resolución de los diversos problemas en la ejecución de la guitarra y se observaron los resultados del proceso inductivo en el estudio de la obra.



Resultados

Los resultados obtenidos en cada caso tuvieron directa relación con el grado de compromiso de los alumnos con el proyecto. El alumno A abandonó la carrera y por ende el estudio de la obra, en tanto el alumno B culminó su estudio e incluyó el preludio en el programa de examen de primer año de Licenciatura, que rindió exitosamente. En el transcurso de las clases este alumno progresivamente fue internalizando elementos mecánico –técnicos (postura global, presentación de la mano izquierda, criterios de digitación, etc.) y pautas interpretativas (encuadre estilístico en el barroco, utilización del picado- ligado, trabajo de volúmenes y timbres, etc.), de los cuales carecía antes de comenzar el estudio de la obra; esto sin duda representa un crecimiento armónico de los parámetros antes mencionados.

Conclusiones

El estudio progresivo y la mirada crítico – reflexiva sobre lo estudiado le permitieron al alumno aprovechar al máximo sus posibilidades técnico-mecánicas, estilísticas e interpretativas de acuerdo a su nivel con el instrumento. Creemos que este modo de estudio es importante para que vaya desarrollando un método que le sea eficaz. Probablemente este pensamiento crítico -reflexivo y el método desarrollado a lo largo del presente trabajo le sea útil para su crecimiento artístico y luego en su vida profesional.

Referencias bibliográficas

- Ardissone, L. (2001). *Si es guitarrista... Sepa como armar una lesión muscular. Entrenamiento mecánico-funcional para guitarristas*. Recuperado de <http://www.lilianaardissone.freeservers.com>.
- Ardissone, L. (2002). *Entrenamiento Mecánico- Funcional para Guitarristas. Proyecto para la materia: Trabajo Corporal. Correspondiente al Conservatorio de Música de Morón "Alberto Ginastera"*. Mecanografiado. (Por atención del autor).
- Ardissone, L. (2003). *El secreto de una mecánica disfuncional. Entrenamiento mecánico-funcional para guitarristas*. Recuperado de <http://www.lilianaardissone.freeservers.com>.
- Elliott, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Ediciones Morata S.L.- Traducción: Pablo Manzano.
- Fuks, P. y Paredes, 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. Escuela de Música-FHyA-UNR, pp. 57- 58.

Hart, S.(1997) *Acción reflexiva* – Material interno de la Facultad de Ciencias de la Educación – UNER. Traducción: Mónica Tissembaum

Paredes, R. (2010). *Avances sobre la articulación del entrenamiento mecánico-funcional para guitarristas con el programa de enseñanza- Estudio de casos.* Libro de Resúmenes I Jornadas de la Escuela de Música. Música en contexto. FHyA-UNR, pp. 67-70.'



La construcción del sentido participativo en la música: dinámicas de interacción 'orientador-orientado' en la improvisación jazzística

Joaquín Pérez, Isabel Cecilia Martínez, Matías Tanco, Javier Dameson, Alejandro Pereira Ghiena, Demian Alimenti Bel

joaquinperez@fba.unlp.edu.ar

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Fundamentación

Un grupo de músicos toca un estándar de jazz, y al tocar genera diversas situaciones de interacción musical inter-individual. Los participantes tocan juntos, al mismo tiempo, y/o alternan turnos adoptando diversos roles en la construcción de un entramado textural-contrapuntístico. Desde el punto de vista de la cognición social enactiva son las acciones de interacción cara-a-cara implicadas en este 'improvisar en grupo' las que determinan el modo en el que se configura la música como obra-performance. Al mismo tiempo estas acciones van estableciendo las reglas a partir de las cuales se produce el proceso de interacción. Consideramos aquí a la interacción inter-individual o grupal en un sentido sonoro, corporal y fenomenológico como un aspecto fundamental a la hora de comprender la experiencia musical. Es en este tipo de interacción que centraremos nuestra atención.

En este trabajo partiremos de la idea de que en toda instancia de interacción musical grupal, los involucrados establecen algún tipo de dinámica dialógica que puede analizarse a partir de la idea de 'construcción participativa de sentido' de

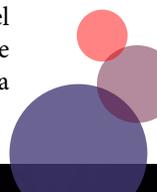
la cognición enactiva (De Jaegher y Di Paolo 2007). En el marco de esta teoría la construcción de sentido está dada tanto por aquel ‘sentido individual’ que involucra a las dinámicas de coordinación entre participantes autónomos como por la construcción de ‘sentido conjunto o compartido’ que emerge del proceso interactivo en sí mismo y que también puede ser considerado en cierta medida como autónomo.

La idea de construcción participativa de sentido también problematiza la interacción en términos de liderazgo. De esta manera mientras que uno de los participantes actuaría como orientador el otro sería orientado. Torrance y Froese (2011) describen cómo este tipo de relaciones en un grupo de jazz pueden ponerse a prueba, teniendo en cuenta que mientras que uno u otro improvisador puede tomar la conducción o dirección otros le ‘siguen’. Aunque también consideran que los roles pueden cambiar de un momento a otro e invertirse. En referencia a la performance musical creemos que podría no existir una clara diferenciación entre orientador-orientado o conductor-seguidor. Leman (2016) por ejemplo sostiene que al comunicarse los músicos activan un proceso de doble vía que pone en juego una negociación de significados materializada por medio del alineamiento expresivo sonoro-kinético. Este autor afirma que las fuerzas que conducen el liderazgo o la toma de iniciativa –consciente o inconsciente– se vinculan con, y van más allá de las notas, los ritmos, y las intensidades que se crean. La idea liderazgo se vincula a lo sonoro pero también al movimiento corporal de los involucrados, sus gestos, sus miradas y sobre todo a su propia experiencia en un sentido fenomenológico. La intersubjetividad vista desde una perspectiva enactivista supone una corporalidad común o intercorporalidad en la que los agentes involucrados incorporan el cuerpo percibido del otro durante la performance (Fuchs y De Jaegher, 2009)

Atendiendo a que la construcción participativa de sentido en la música supone un proceso co-constructivo en el que se establecen ciertas dinámicas de interacción de tipo orientador-orientado se propone en este trabajo analizarlas en una performance real de jazz a trio. Es así como se estudian en este trabajo la evolución temporal del flujo de liderazgo en la interacción a lo largo de una performance improvisada. Se hipotetiza que las fuerzas que guían el liderazgo podrían intercambiarse a medida que se desarrolla el alineamiento expresivo en el flujo de comunicación.

Objetivos

Explorar la interacción en un grupo de jazz en términos de ‘construcción participativa del sentido’. Describir los rasgos sonoro-kinéticos de la evolución del liderazgo en las dinámicas de interacción corporeizadas vinculadas a la toma de turnos y la improvisación simultánea. Indagar en la experiencia fenomenológica



vinculada a las ideas de orientador-orientado en la performance a partir del análisis de descripciones verbales en primera persona.

Método

Participantes

2 tríos profesionales de jazz *ad hoc* (2 saxofones: Sx1-Sx2 y piano)

Estímulo

Estándar de Jazz: “There is no greater love” (I. Jones-M. Symes).

Procedimiento y diseño

La toma se realiza a partir de la grabación de una interpretación del estándar en condiciones habituales de práctica para los músicos de jazz, bajo ciertas consignas de ejecución que también son frecuentes en condiciones de jam session. En este sentido la toma de datos guarda condiciones de máxima ecología con respecto a la práctica musical real. El estudio se llevó adelante en dos partes. Parte 1: sesiones de grabación de la performance en cuatro condiciones: c1: Tema Principal (Toma de Turnos); c2 Improvisación (Toma de Turnos); c3 Improvisación (Simultaneidad); c4: Tema Principal (Simultaneidad). Parte 2: se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas, en profundidad inmediatamente después de la grabación.

Aparatos y setup

Las sesiones fueron grabadas en soportes de audio y video en estudio profesional. El movimiento de los músicos fue capturado utilizando un sistema Optitrack Motion Capture. Las cámaras MoCap fueron sincronizadas con el video y la grabación de audio.

Análisis de los datos cuantitativos

Los análisis de los datos de movimiento y sonido de Sx1 y Sx2 se realizaron a partir del cálculo del flujo de Sense Granger (Martínez et al, 2017) sobre las series temporales de variables de movimiento (distancia euclidiana entre la cabeza y entre el centroide del saxo y un centro espacial de referencia); y sonido (envolvente

dinámica y frecuencia fundamental). Sobre el análisis de Sense Granger significativo en cada condición (c1, c2, c3, c4) se analizaron dos medidas: i) la cantidad de loops de liderazgo en la comunicación y ii) el porcentaje de tiempo liderando de cada saxofonista.

Análisis de los datos cualitativos

Los videos fueron analizados con el software de video- anotación ELAN. A partir de la observación repetida del movimiento de Sx1 y Sx2 se identificaron grupos de movimientos recurrentes. Se asignaron categorías descriptivas a los movimientos realizados y posteriormente se redujo las mismas a tres tipos diferenciados de movimientos expresivos vinculados a: (i) *temporalidad*; (ii) *rol concertante*; (iii) *tematicidad*. Para finalizar se realizaron interpretaciones vinculadas a los aspectos interactivos entre participantes, sobre todo a las dinámicas orientador-orientado que pueden deducirse de la transferencia o la imitación de patrones de movimiento individual. Las entrevistas por su parte se analizaron con el método de análisis temático continuo en busca de claves verbales acerca de la experiencia individual (orientador-orientado) de los participantes y el sentido conjunto en términos del PSM.

Resultados

Análisis cuantitativo: Sense-Granger y liderazgo

A partir del análisis sobre las 4 series de datos temporales vinculados a movimiento y sonido obtenidos para cada una de las condiciones se obtuvo una curva de Sense Granger para cada saxofonista. Este tipo de análisis cuantitativo multidimensional (sonoro-kinético) desarrollado en trabajos anteriores ofrece una medida vinculada a la Causalidad de Granger significativa para las 4 variables interrelacionadas en una ventana de 8 beats, que se superpone con 7 beats de la ventana siguiente desplazándose siempre a razón de 1 beat por observación. Los picos de Sense Granger para cada uno de los participantes se corresponden con momentos de alineamiento expresivo vinculados al movimiento y al sonido. Estos mismos picos según se presentan en la curva Sense Granger de uno u otro participante nos indican a su vez quien podría estar liderando u orientando en determinado momento la performance.

El recuento de estos datos muestra un liderazgo compartido en las cuatro condiciones. Es interesante, sin embargo, notar que en c2 (improvisación por turnos) es el Sx2 quien tiene un porcentaje más alto de tiempo liderando a pesar de



que el tiempo en el cual toca cada saxo en la alternancia es el mismo 50-50. Esto da cuenta que el movimiento sin producción sonora de Sx2 podría estar orientando en algún momento la ejecución de Sx1. La gran cantidad de intercambios en el liderazgo en c3 da cuenta de que a pesar de estar tocando juntos ambos saxos se establecen pequeños ‘turnos’ en los cuales uno de los saxos es el que toma la iniciativa. La cantidad de cambios en el rol de liderazgo por condición, disminuye en las condiciones. c2 y c4. Obsérvese la Figura 1 (Porcentaje de tiempo liderando y Loop de intercambio de liderazgo).

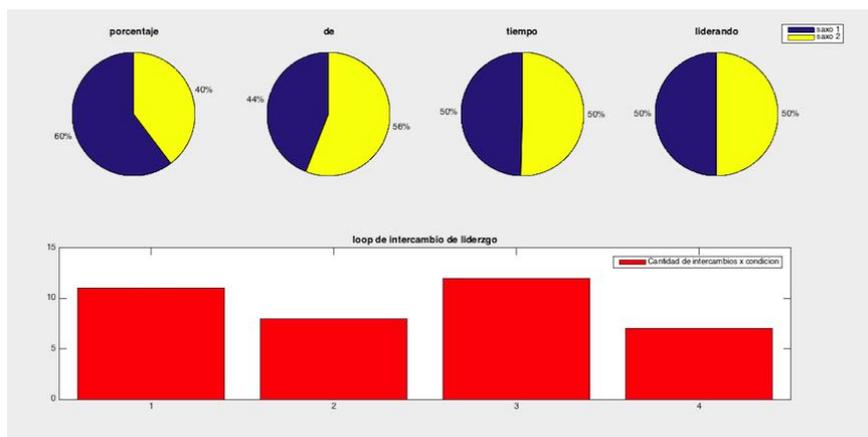


Figura 1. Porcentaje de tiempo liderando de cada saxofonista y Loop de intercambio de liderazgo en las 4 condiciones.

Análisis cualitativo: interacción, e imitación sonoro-kinética

A partir del análisis cualitativo de los videos se identificaron tres tipos diferenciados de movimientos. (i) *Temporalidad*: incluye aquellos movimientos que se configuran en torno a la experiencia de las marcaciones métricas. Suceden con frecuencia en secciones donde los participantes esperan su turno para tocar. Algunos de ellos son estrictamente marcaciones del beat en distintos niveles de la jerarquía métrica, aunque también se configuran movimientos continuos de balanceo. (ii) *Rol concertante*: Son aquellos movimientos de preparación corporal que suceden en los momentos anteriores a tocar y aquellos que se realizan después de la producción de sonido, hasta llegar a una posición de descanso. Se incluyen la preparación de la embocadura y las marca de entrada. (iii) *Tematicidad*: Los movimientos vinculados a la tematicidad corporizan características del sonido producido. Se relacionan directamente con lo musical-sonoro y se configuran

junto con el sonido en una unidad de sentido musical performativo. Este tipo de movimiento forma parte de patrones sonoro-kinéticos no vinculados a la temporalidad o al rol concertante, y no pueden ser considerados sólo como funcionales a la producción sonora. Incluyen acentuaciones de campana (campana del saxo), flexión de rodillas, acentuaciones con el torso y la cabeza arriba-abajo asociados a una nota o motivo breve, flexión de torso hacia adelante-abajo donde el cuerpo del saxo es llevado hacia atrás. También se registraron imitaciones del gesto sonoro del otro en movimientos de dedos sobre las llaves o movimientos suaves de torso. Ver categorías en Tabla 1.

TEMPORALIDAD	ROL CONCERTANTE	TEMATICIDAD
<i>Balaceo</i>	<i>Toma/Entrega de turno</i>	<i>Acentuación Campana</i>
<i>Marcas Métricas</i>	<i>Marca Entrada</i>	<i>Flexión Rodillas</i>
<i>Tactus</i>	<i>Falsa Toma entrada</i>	<i>Cabeza acentuaciones</i>
		<i>Torso acentuaciones</i>
		<i>Movimiento Campana</i>
		<i>Flexión Torso</i>
		<i>Eleva Campana</i>
		<i>Movimiento de Dedos</i>

Tabla 1. Categorías de movimientos en Sx1 y Sx2.

A partir de la observación detallada de los videos se dedujo que si bien la mayoría de los movimientos estaban presentes en ambos saxofonistas, algunos de ellos eran característicos en uno de los dos participantes. En el Sx1 por ejemplo predominaron el balanceo derecha-izquierda y los movimientos de campana. En el Sx2 predominaron las marcaciones del tactus y la flexión de rodillas. Ciertamente en cada uno de ellos pudo reconocerse cierto ‘estilo personal’ o adoptado para esta performance en relación los patrones de movimiento observados.

Más allá de las características del movimiento individual nos preguntamos, ¿qué nos puede decir el movimiento acerca de la interacción musical y las relaciones de liderazgo en la improvisación? En las observación de video se registraron situaciones de imitación de un gesto puntual, lo que podría entenderse como un tipo de transferencia inmediata entre el movimiento de Sx1 y Sx2. De la

misma manera se observaron situaciones de incorporación mutua a largo plazo de movimientos característicos entre los saxofonistas. Tanto la imitación del movimiento como la incorporación paulatina del movimiento del otro puede brindarnos claves acerca de cómo el movimiento puede ser parte significativa de aquellas acciones performativas que nos llevan a orientar o a ser orientados mientras tocamos.

Para ejemplificar este tipo de situaciones de imitación sonoro-kinética, se muestra a continuación un análisis sobre una transcripción de dos frases improvisadas de Sx1 y Sx2 en la condición 2 (c2: improvisación-toma de turnos) (Ver Figura 2). En relación a lo sonoro la primera frase (Sx1) sobre la armonía E7-Am-E7-Am se configura como un ascenso desde la nota Mi₄ hasta la nota Mi₆ dos octavas arriba. La anteúltima nota del compás 19 (Fa₆) representa el punto más alto de la frase en relación a la altura, pero también en términos expresivos el lugar de mayor intensidad y luego un descenso a la nota Mi₆. En esta última sección de la frase de Sx1 en compás 19 se observa un movimiento de flexión de rodillas que casualmente llega a su punto más bajo en el momento de mayor tensión de la frase (la nota Fa₆). En ese mismo momento se produce el cambio de dirección en el movimiento de flexión de rodillas hacia abajo que viene dándose durante todo el compás. Posteriormente el cuerpo del Sx1 se eleva hasta adoptar una posición de descanso mientras se extingue el sonido.

En la frase siguiente Sx2 improvisa una frase sobre una armonía similar E7-Am-Dm-G7. La frase comienza con un descenso, partiendo de un registro relativamente cercano al del final de la frase de Sx1. En el compás 23 asciende hasta la nota Fa₅ para luego descender. Obsérvese la similitud del contorno (ascenso hasta un Fa y descenso) con la frase de Sx1. La nota más aguda, ahora Fa_#, también marca el momento de mayor tensión sonora de la frase. Es en esta misma nota donde se articula el cambio de dirección en un gesto de flexión de rodillas muy similar al del Sx1 en la primera frase. Lo que sigue en términos sonoros implica una coda y en lo que respecta al sonido la flexión de torso acompaña el movimiento de Sx2 a una posición de descanso.



The figure shows a musical score for two staves, labeled 17 and 24. The top staff is the melody, and the bottom staff is the accompaniment. The melody staff has several annotations: a green box labeled 'Mov. Camp.' above the first measure, a red box labeled 'Flex Ro' above the second measure, a green box labeled 'Inmov.' above the fifth measure, a red box labeled 'Flex Ro' above the sixth measure, and a green box labeled 'Flex. Torso' above the seventh measure. A blue arrow points to the third measure of the melody, and another blue arrow points to the seventh measure. The accompaniment staff has annotations: a green box labeled 'Inmov.' above the fifth measure, a red box labeled 'Flex Ro' above the sixth measure, and a green box labeled 'Flex. Torso' above the seventh measure. Chords E7, Am, and G7 are indicated below the accompaniment staff.

Figura 2. Transcripción Sx1 y Sx2 condición 2 – compás 17-24. Análisis del movimiento sobre la partitura con las subcategorías correspondientes a Tematicidad.

Procesos de interacción similares que involucran aspectos del sonido y el movimiento se dieron en las cuatro condiciones dando lugar a imitaciones e incorporación del movimiento del otro. En la Condición 1, fue Sx2 quien incorporó movimientos de Sx1 vinculados sobre todo a la tematicidad (Mov. Moderado de Campana). En la Condición 2 los movimientos vinculados a la temporalidad comienzan a ser mutuamente incorporados. Esto se observa sobre todo en el balanceo que incorpora Sx2. Ambos Sx comienzan a incorporar movimientos vinculados a la tematicidad del otro, aunque siguen teniendo estilos diferentes. En la Condición 3 Sx1 incorpora como propia la flexión de rodillas y la inmovilidad de Sx2, mientras que Sx2 incorpora la acentuación de campana de Sx1. Sx1 por su parte comienza a realizar marcaciones métricas que anteriormente sólo eran patrimonio de Sx2. En la Condición 4 pudo observarse a Sx2 como aquel que imita o sigue a Sx1. Esto se nota sobre todo al final de la melodía cuando comienza a tomar la elevación de campana de Sx1.

En síntesis el modo dinámico en el que Sx1 y Sx2 incorporan e imitan los movimientos del otro dan cuenta de la flexibilidad que existe en las relaciones de tipo orientador-orientado vinculadas al movimiento corporal en las cuatro condiciones. Esta dinámica es aún mayor en las condiciones de improvisación, y especialmente en la Condición 3 (improvisar juntos).

Análisis de la experiencia fenomenológica

Durante la entrevista, los músicos mencionaron aspectos de la experiencia que pueden vincularse a la idea de liderazgo. Se encontraron en las descripciones realizadas usos metafóricos del lenguaje que se vinculan con la dimensión temporal de la experiencia y las acciones que se fueron dando dentro ese marco. La metáfora más utilizada fue la de “Ir juntos”, que en sus diferentes formas es la que

mejor describe la experiencia de compartir la temporalidad haciendo música. Por otro lado, la temporalidad se vincula directamente con la orientación que toma el músico que toca primero, quien propone una “frase” musical a partir de la cual la interacción es vivenciada como un dialogo o imitación que se lleva a cabo en la toma de turnos. Los músicos describen ésta interacción de la construcción del sentido temporal como “tomar una frase que el otro dejó para continuarla”. A la vez son conscientes de tener en su poder el curso de la acción para “decidir si hago algo parecido o hacer algo que no tenga nada que ver”. Ambos saxofonistas afirman “tomar la frase del otro”, es decir que la orientación temporal comienza siempre a partir del otro y es un modo de interacción compartido. Los músicos dejan entrever una consciencia del modo en que se producen éstas acciones propias y del compañero, al afirmar que “yo le he escuchado frases que comenzaban de la misma forma”.

Imitar o ser imitado involucra, sin embargo, una decisión de cambiar o mantener el sentido de la construcción temporal, en una orientación en avance, donde el paso del tiempo es metaforizado en términos de movimiento en el espacio. La dimensión del espacio en la experiencia se vincula al “ir juntos” en el tiempo como resultado de una orientación direccionada. Encontramos entonces un uso metafórico del espacio que nos sirve para entender cómo el sentido es construido por los músicos en el tiempo. Mientras que “ir juntos” puede servir para dar cuenta de situaciones de acompañamiento mutuo, como “vamos para allá” o “vamos para acá”, “ir llevando” la música, “ir por el mismo lugar”, también mencionaron situaciones en donde se puede “llevar al otro” o “dejarse llevar”; sentirse “tironeado” o “llevado” por el otro, “direccionar” o “seguir” al otro. En estas últimas descripciones asociadas a la idea de ‘ir juntos’ se explicitan de nuevo los roles orientador-orientado. La experiencia de tocar juntos o de ir juntos implica que en ese encuentro, por lo menos por un momento uno de los dos músicos tome la iniciativa de darle forma al sentido de la música como orientación en el espacio.

Este ir juntos por el espacio de la música se describió además valorado en términos positivos o negativos. Se señalaron momentos donde la interacción puede presentar incertidumbres, “ir separados”, “ir peleándonos”, “ir adelante del otro”. Para luego “engancharse” o “pegarse” al otro, ir “pegado” o “apoyarse en el otro” para nuevamente “ir por el mismo lugar”. El interjuego de orientar y/o dejarse orientar parece ser por lo menos a veces contradictorio. Aunque los músicos busquen siempre acoplarse el resultado de la acción no siempre es el esperado, el otro va en una dirección ‘no esperada’, ‘no me sigue’ o bien yo soy quien decide no seguirlo.



Conclusiones

Teniendo en cuenta que el jazz constituye una práctica social en la que lo improvisado jerarquiza el encuentro cara-a-cara resulta pertinente el análisis en términos de 'construcción participativa de sentido'. A partir de los resultados de este estudio observamos cómo los músicos negocian significados por medio del alineamiento expresivo contingente (tocar juntos) y/o autónomo (tomar turnos) durante la performance. Al hacerlo las fuerzas que guían el liderazgo van intercambiándose a medida que se desarrolla dicho alineamiento en el flujo de comunicación.

En relación a la metodología habría que revisar las diferencias en las ventanas temporales de análisis cualitativo y cuantitativo. Para el análisis cualitativo del movimiento se utilizó una ventana temporal de entre 8 y 16 compases mientras que el análisis de Sense Granger se aplica beat a beat. Esta diferencia en los métodos utilizados debería ser superada en futuros estudios. Queda pendiente, la realización de observaciones en diferentes ventanas temporales a corto, mediano y largo plazo. La modificación de la ventana temporal en la que se realizan las observaciones podría brindarnos nuevas pistas acerca de cómo los roles de orientador-orientado pueden manifestarse en uno u otro sujeto. Los resultados llevan a preguntarnos también si estos roles (orientador-orientado) se mantienen para todos los aspectos de la performance o si es posible que Sx1 oriente a Sx2 en algún parámetro sonoro-kinético mientras que Sx2 lidera la performance en relación a algún otro aspecto.

En los resultados del análisis cuantitativo-cualitativo del movimiento corporal se observaron transferencia, imitación e incorporación mutua de aspectos sonoros y corporales vinculados al movimiento. El liderazgo se explicita sobre todo en relación al movimiento corporal aunque como pudo observarse en la Figura 2, los movimientos de los improvisadores están fuertemente ligados a los aspectos productivos-expresivos de las frases musicales analizadas en el nivel sonoro.

Existe coincidencia en relación al intercambio de roles orientador-orientado aunque, es también coincidente el predominio de Sx1 como orientador en las condiciones c1 y c4 donde se toca el tema. El análisis cualitativo muestra casi siempre a Sx1 en el rol de orientador. Una respuesta hipotética al predominio de Sx1 como orientador se vincula al modo en el que el discurso se organiza en relación a una estructura musical armónica y formal en la que la alternancia se organiza en términos de propuesta-respuesta. En este sentido sería el que inicia la frase musical, quien propone. En este caso Sx1 el que naturalmente asumiría el rol de orientador.

La c3 improvisación-juntos es en ambos análisis cualitativo-cuantitativo la condición con más alternancia de roles. Se hipotetiza que esta alternancia se

establece como consecuencia de que al tocar juntos se establecen pequeños turnos. Es a partir de estos pequeños turnos que se promueve también la alternancia de roles.

Ya sea que los músicos tengan o no conciencia de ello en su experiencia fenomenológica, los resultados sonoro-kinéticos de las acciones autónomas o contingentes se discuten en su valor como proveedoras de claves que ayudan a comprender los significados co-construidos. Las expresiones verbales de los músicos describen la experiencia de orientador-orientado de manera dinámica – es decir, cambiando a partir de situaciones de toma y entrega de la dirección en el tiempo-. En éstos términos se puede hablar de un “liderazgo” que está ocurriendo por momentos durante la interacción, sin embargo no se refieren a un rol que uno de los músicos presenta o cumple durante toda la “tocada”.

Diremos para terminar que la experiencia de la performance musical en términos de sonido y la conciencia del movimiento corporal son parte de la construcción de sentido participativo en la performance musical. Esta construcción implica siempre una fenomenología, una corporalidad y un espacio sonoro compartidos. Un espacio co-construido sobre todo en la interacción grupal inter-individual que implica el ‘tocar juntos’.

Referencias bibliográficas

- De Jaegher, H. y Di Paolo, E. (2007) Participatory Sense-Making. An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 6(4), 485–507.
- Leman, M. (2016). *The Expressive Moment: How Interaction (with Music) Shapes Human Empowerment*. MIT Press.
- Fuchs, T. y De Jaegher, H. (2009) Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8, 465–486.
- Torrance, S. y Froese, T. (2011) An Inter-Enactive Approach to Agency: Participatory Sense-Making, Dynamics, and Sociality. En *Humana Mente*. 15. p21-53
- Martínez, I. et. al. (2017) Participatory Sense Making in Jazz Performance: Agents’ Expressive Alignment. En *Proceedings of the 25th Anniversary Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, Van Dyck Editor, Ghent, Belgium. p123-127.

La kinesis instrumental y la conducción de las voces: construcción de conceptos musicales corporeizados

Juan Félix Pissinis e Isabel Cecilia Martínez

juanfelixpissinis@gmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Es frecuente en personas que inician el estudio formal del piano que, al realizar un acompañamiento armónico sobre dicho instrumento, prioricen el componente vertical (movimientos en bloque de los acordes) sin atender a los aspectos horizontales propios de la disposición de las voces dentro de cada acorde. Esto puede deberse a que todavía no cuentan con recursos motores y/o conceptuales para llevar adelante ésta tarea. La poca familiaridad de muchos de los estudiantes con el repertorio canónico con que se aborda el análisis de la conducción vocal (corales barrocos), así como con los aspectos de la lecto-escritura musical, genera una brecha entre la experiencia musical real y el nuevo concepto a construir que dificulta su aprendizaje. La brecha entre el análisis del texto musical y su puesta en acto para la construcción de acompañamientos instrumentales conducidos podría subsanarse recurriendo a los aportes de los modelos de la cognición musical corporeizada, los cuales consideran que el cuerpo cumple un rol fundamental en cómo se construye la experiencia (Leman, 2008; Martínez, 2008). Las acciones corporales generan modelos anticipatorios que son la base de una ontología orientada por la acción (Leman, op. cit.; 2012; Pereira Ghiena y Martínez, 2011). La percatación consciente de los movimientos que se ponen en juego durante

la ejecución puede ser una fuente de información para el análisis musical “al incorporar la kinesis de la ejecución instrumental, la cual funciona como una mnemotecnia de soporte” (Valles y Martínez, 2014; pp.s/d).

Partiendo de esta concepción, en el presente estudio se pretende elaborar un dispositivo pedagógico para mediar el aprendizaje de la conducción de las voces combinando la ejecución instrumental con el análisis y la elaboración de acompañamientos de canciones en el piano, bajo el supuesto de que la kinesis instrumental y las imágenes motoras correspondientes podrían alinearse con los aspectos teóricos del asunto y constituirse en un complejo sonoro-kinetico-notacional de base para el aprendizaje (Martínez, en preparación).

Fundamentación

La conducción de las voces es un concepto del análisis armónico de la música tonal relativo al modo en que los sonidos de las obras se combinan diacrónicamente (melodías o ‘voces’) y sincrónicamente (armonías o acordes) en el tiempo, de modo que unos sonidos ‘se mueven o conducen’ más coherentemente en relación con otros, direccionando la tonalidad y regulando la tensión armónica de una obra (Salzer, 1962-1990; Forte y Gilbert, 1982-1992). En tanto procedimiento técnico, su correcto empleo en la composición y el arreglo de una obra delimita el componente armónico-contrapuntístico de la música.

Un modo frecuente de abordar el estudio de este concepto consiste en analizar las relaciones entre las alturas de un texto musical según ciertas reglas. La modalidad analítica centrada en la escritura musical como dispositivo para entender este concepto estructural de la música queda asociada a la perspectiva de la música como texto (Taruskin, 1995). En los ámbitos pedagógicos, para realizar dicho análisis se utilizan usualmente partituras de obras pertenecientes al repertorio de los corales de la iglesia luterana recopilados por J. S Bach. La poca familiaridad de muchos de los estudiantes que inician su formación en la universidad con este estilo, así como con la lecto-escritura musical, genera una brecha entre la experiencia musical real (el conocimiento actual) y lo que se pretende enseñar (el conocimiento a construir), dificultando la realización de las prácticas de aprendizaje.

Observaciones derivadas de la práctica docente muestran que algunos alumnos no llegan a comprender la lógica del coral durante la cursada y otros, que logran resolver la escritura en el pentagrama, tienen dificultad para vincularla con su propia práctica musical, que suele estar orientada hacia otros géneros.

Si bien no se pone en duda que la práctica de la escritura musical es un tipo de conocimiento necesario y valioso en la formación musical, incluir en el aprendizaje



de la conducción de las voces el conocimiento emergente de la experiencia performativa instrumental resultaría beneficioso para proporcionar claves que lo vinculen -en tanto conocimiento corporeizado- al conocimiento de la notación musical.

Los modelos de la cognición musical corporeizada consideran que el cuerpo cumple un rol fundamental en cómo se construye la experiencia (Leman 2008, Martínez, 2008). Las configuraciones sonoras pueden comprenderse mediante la emulación de la energía sonora que se manifiesta en acciones corporales que posibilitan vincularse con las características estructurales de la música, formar imágenes sonoro-kinéticas, e incorporar -con un rol activo- el entorno físico y social a la cognición (Clark y Chalmers, 1998; Leman, 2008; Godøy, 2010; Epele y Martínez; 2011; Martínez y Pereira Ghiena, 2013; 2015). Las acciones corporales generan modelos anticipatorios que son la base de una ontología orientada por la acción (Leman, op. cit.; 2012; Pereira Ghiena y Martínez, 2011). El conocimiento kinético y la acción mimética que se ponen en juego durante la ejecución son conocimientos corporeizados que proveen más fuentes de información para el análisis y enriquecen la ontología en que se asienta el aprendizaje “al incorporar la kinesis de la ejecución instrumental, la cual funciona como una mnemotecnica de soporte” (Valles y Martínez, 2014; pp. s/d; Cox 2001; 2011).

Un abordaje del análisis del componente armónico-contrapuntístico, incluyendo aspectos dinámico-temporales inherentes a la comunicación -mediante la ejecución- de la conducción de las voces podría aportar más niveles de significado a la práctica de los estudiantes y andamiar su ontología de acción-escritura. Estas ideas se inscriben en la perspectiva de la música como acto (Taruskin, 1995).

Si desde una perspectiva metafórica de experiencia la música es movimiento dirigido y con propósito (Johnson y Larson, 2003; Zbikowski, 2001; Larson 2012; Martínez, 2008), la enseñanza de la conducción de las voces debería (i) desarrollarse en contextos pedagógicos que promuevan los modos en que el alumno-analista-intérprete experimenta en la ejecución instrumental la conducción vocal, favoreciendo la percatación consciente del movimiento sonoro en el tiempo, para poder entender, mediante la acción, el dinamismo de este componente; y (ii) aplicarse inicialmente a la práctica de aquellos géneros musicales más cercanos a la experiencia de los estudiantes.

Se plantea una modalidad pedagógica donde, al situar el contenido en la experiencia del estudiante, se promueva una percatación consciente de su propia práctica para alcanzar una comprensión corporeizada, entendida como descripción no lingüística de la música (Leman, 2008), y vincularla con las descripciones lingüísticas del texto musical, de modo de transferir dicho conocimiento hacia otros géneros musicales. Se postula que si, tal como señalan Davidson & Scripp

(1992) “sin producción no hay música” (p. 7), investigar en el aprendizaje de la conducción de las voces las interrelaciones entre el conocimiento corporeizado (perceptivo-motor-gestual) y la reflexión acerca de la acción (Schon, 1992) como soportes para el análisis notacional del texto musical, puede fortalecerse el desarrollo de una ontología de audición y análisis informada por la ejecución.

Objetivos

Este trabajo se propone analizar fragmentos de la primera clase llevada a cabo con un estudiante donde se realiza la introducción al estudio de la conducción de las voces incorporando la kinesis de la ejecución instrumental sobre el teclado del piano. Para ello se analizaron los registros audiovisuales tomados de dicha clase, atendiendo no solo a las actividades realizadas por el estudiante en respuesta a las consignas que le fueron brindadas, sino también sus respuestas verbales acerca de las actividades realizadas.

Metodología

Sujeto

Un estudiante de 21 años de edad perteneciente al Ciclo de Formación Musical Básica correspondiente a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, quien cuenta con pocos estudios musicales formales y conocimientos de lectoescritura musical previos a su ingreso a la Facultad.

El participante es ingresante en la Carrera de Composición; manifiesta haber estudiado 4 años de guitarra con un profesor particular y haber formado parte como compositor, arreglador y guitarrista de diversas bandas musicales. Menciona contar con conocimientos básicos de lectoescritura musical al momento de ingresar a la Facultad, pero no con formación en piano hasta ese momento.

Dispositivo pedagógico

Se diseñó un dispositivo pedagógico consistente en una secuencia de prácticas perceptivo-performáticas a partir de obras musicales de forma canción (seleccionadas sobre la base del análisis de las habilidades instrumentales que demanda su ejecución), con el fin de promover la orientación de la toma de decisiones hacia los componentes de la conducción vocal en el plano del acompañamiento, y la vinculación de las prácticas de ejecución instrumental con el análisis consciente de la propia ejecución. El dispositivo busca andamiar

la vinculación consciente y progresiva entre ciertas lógicas de la conducción de las voces, la resultante sonora emergente de la aplicación de dichas lógicas, las particularidades técnicas que demanda la ejecución de esas conducciones sobre el teclado, y su posterior representación a través de la notación musical.

La decisión de abordar una introducción a la problemática de la conducción de las voces utilizando un repertorio de canciones cuya textura predominante es la de melodía acompañada, tuvo el propósito de acercarse a los repertorios más frecuentados por los estudiantes. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que el problema de la conducción vocal no es necesariamente inherente a dicho estilo en el sentido en que sí lo es para el repertorio clásico de la música. Es por esto que la lógica de enlace de acordes por mínimo movimiento se presenta no como la solución a un problema que no existe, sino como una posibilidad entre otras, con cualidades sonoras emergentes particulares y demandas técnicas determinadas para su ejecución en el teclado.

Aplicación del dispositivo

Estímulo. En el primer encuentro, se intentó comenzar a construir la idea de “voz”, tomando como punto de partida la lógica de enlaces de acordes por salto en bloque que manejaba el estudiante (según fue corroborado en las ejecuciones diagnósticas llevadas a cabo con él).

La elección del primer ejemplar con el cual trabajar, “Hey Jude” de Lennon/Mc Cartney (The Beatles, 1968), responde a la búsqueda de un material construido sobre las funciones pilares de la tonalidad (I, IV y V) para poder realizar un primer acercamiento a la idea de enlaces de acordes por mínimo movimiento. En esta canción, la función de I cumple el rol de pivote respecto de las funciones de V y de IV, de modo que siempre existen sonidos comunes entre las sucesivas armonías.

La armonía del ejemplar fue simplificada a un acompañamiento de acordes tríadas para facilitar el abordaje inicial. Esto trae aparejado un conflicto entre la armonía y la melodía en el compás 3 (ver figura 1), que fue obviado en la primera clase.



The image shows two staves of musical notation for the first staff of the song "Hey Jude". The first staff is in 4/4 time and contains the melody with structural fingering (I, V, V, I) and functional fingering (F, C, C, F) above it. The second staff starts at measure 5 and contains the melody with structural fingering (IV, I, V, I) and functional fingering (Bb, F, C, F) above it. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 4/4.

Figura 1 – Transcripción de melodía, cifrado estructural y cifrado funcional de la estrofa de “Hey Jude”.

Actividades. La clase se dividió en 4 momentos:

- Ejecución de diagnóstico.
- Ejercicio de desplazamiento de disposiciones de acordes.
- Realización de la secuencia armónica enlazando acordes por mínimo movimiento y posterior empleo de dicha conducción en el acompañamiento de la melodía.
- Abstracción de las líneas melódicas resultantes.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados atendiendo al problema que implica investigar la cognición musical corporeizada: esto es, combinar la perspectiva de tercera persona para indagar la información abierta, observable y mensurable de los gestos corporales y las acciones sonoro-kinéticas, con el registro y el análisis de las descripciones de primera persona emergentes de la experiencia personal (Leman, 2008). Para ello se realizó el registro audiovisual de la clase. La actividad del estudiante durante el desarrollo de la clase fue registrada con dos cámaras de video ubicadas, respectivamente en forma cenital y lateral. Las ejecuciones realizadas por el estudiante fueron transcritas en notación musical a los fines de su análisis. El contenido declarativo de la interacción dialógica entre profesor y alumno fue transcrita para su análisis.

Resultados

La observación del registro audiovisual se concentró en los 4 momentos antes consignados. Los resultados se describen a continuación:

Ejecución diagnóstica

Sobre la base de la familiaridad del estudiante con el ejemplar (basada en la recepción, pero no en la ejecución), se le brindó la partitura que contenía la melodía y el cifrado (Figura 1) y se le solicitó que acompañara sobre el teclado la melodía de la estrofa, la cual sería ejecutada por el docente.

Antes de acompañar la melodía, el participante probó en el instrumento los 3 acordes que constituyen la armonía del fragmento, mostrando algo de inseguridad en la digitación del acorde de Sib. Luego procedió a acompañar la melodía.

Como se puede observar en la transcripción de la ejecución realizada (Figura 2), el estudiante, ante la inespecificidad de la consigna comenzó a ejecutar el acompañamiento con una sola mano, alternando acorde plaqué con acorde quebrado, y enlazando los acordes por saltos en bloques. Luego incorporó la mano derecha, primero articulando un mismo bloque con ambas manos y luego duplicando la mano izquierda a la 8va, de manera homorrítmica o sucesiva. Una vez adoptada esta lógica de duplicación del bloque la sostuvo hasta el final de la ejecución, excepto en la ejecución del IV, donde omitió la duplicación de la fundamental, anticipando lo que se presentaría como el principal conflicto motriz a lo largo de la clase: la digitación de la tecla negra en el acorde de Sib.

The image displays a musical score for a diagnostic performance. It is divided into two systems. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The vocal line contains a melody with notes and rests, and chord symbols (F, C, C, F, B \flat , F, C, F) above it. The piano accompaniment shows the student's performance with fingerings (I, V, V, I, IV, I, V, I) and articulation marks. The first system shows the student using a single hand for the accompaniment, alternating between block chords and broken chords. The second system shows the student using both hands, with the left hand duplicating the right hand's block chords at the octave.

Figura 2 – Transcripción de la ejecución diagnóstica del estudiante acompañando la melodía.

Luego de realizada la ejecución se le pidió al estudiante que intentara describir a qué componentes fue dirigiendo su atención durante la ejecución. De la respuesta brindada se desprende que estaba atendiendo a la precisión rítmica de los cambios de acorde y a las fundamentales de dichos acordes, que guiaron la construcción de los mismos.

Ejercicio de desplazamiento de las disposiciones de los acordes

Con el fin de ampliar el repertorio de posiciones (aun pensando el acorde en bloque) y la ubicación visual de las disposiciones sobre el teclado, se le solicitó al estudiante que desplazara las diferentes disposiciones sucesivas de las tres voces de la tríada del acorde de FA con la mano derecha a lo largo del teclado, manteniendo un pedal de fundamental en mano izquierda.

El joven ensayó una primera resolución de la actividad propuesta, sin lograr establecer una regularidad en el pulso. Durante el procedimiento fue posible observar la utilización del arpeggio como un recurso de ayuda para construir los acordes posteriores en momentos de duda (señalados por calderones en la Figura 3). Esto ocurrió no solo partiendo de la voz más grave (como era esperable sobre la base de la actividad anterior, donde dicha voz guiaba la construcción de los acordes) sino también comenzando por la voz media. Los arpeggios fueron empleados cuando debía ejecutarse la disposición con posición melódica de 8va, y en menor medida cuando debía ejecutarse la disposición con posición melódica de 3ra. Nunca se realizaron cuando debía ejecutarse la disposición con posición melódica de 5ta (presumiblemente a causa de la familiaridad del estudiante con esta disposición).



Figura 3 - Transcripción de la ejecución del ejercicio de desplazamiento de las disposiciones del acorde de Fa. Al no presentar un pulso suficientemente estable, los valores rítmicos son imprecisos, pero se respetó la concurrencia de ataques; se representaron con calderones los momentos de mayor pausa entre un acorde y el siguiente. Pueden advertirse las ejecuciones arpegiadas posteriores a los calderones (momentos de duda).

Ante la pregunta sobre en qué aspectos sintió comodidad o incomodidad durante el ejercicio, el estudiante respondió que se sintió cómodo en cuanto a saber qué notas debía tocar, pero no muy cómodo mecánicamente, lo cual es un indicador de un grado de consciencia respecto de las dificultades que encontró en el ejercicio.

Luego de probar algunas digitaciones unos instantes, el participante volvió a intentar el ejercicio y demostró una significativa mejora en la fluidez del mismo. Comentó que, para pensar la digitación de la disposición con posición melódica de 8va le resultó útil relacionarla con la digitación del acorde de LA menor con posición melódica de 5ta.

Una vez finalizado el ejercicio sobre el acorde de FA, el joven realizó la misma actividad sobre los acordes de DO y SIb, encontrando alguna dificultad en las digitaciones de las distintas disposiciones del último acorde.

Ejecución de la secuencia armónica enlazando acordes por mínimo movimiento y posterior empleo de dicha conducción en el acompañamiento de la melodía

Se propuso al estudiante recuperar las enacciones generadas durante la actividad anterior y aplicarlas en la construcción de enlaces entre acordes por mínimo movimiento. Para ello, se enunciaron las siguientes premisas: “si existe algún sonido común entre dos acordes sucesivos, éste se mantiene en la misma voz

en la que fue articulado” y “el resto de las voces se mueven lo mínimo posible para completar el acorde correspondiente”. El profesor guió al estudiante en la elaboración y realización del plan armónico. Luego le solicitó que, previo ensayo individual, empleara esa secuencia para acompañar la melodía, ejecutada por el docente.

El estudiante eligió la posición melódica de 5ta como disposición de partida y fue construyendo el enlace solo con la mano derecha. Recién agregó la mano izquierda cuando el docente le propuso que lo hiciera, articulando las fundamentales. Luego de ensayar los enlaces con ambas manos y recibir alguna recomendación en cuanto a digitaciones, empleó dicha conducción para acompañar la melodía del tema.

Como se puede observar en la Figura 4, el estudiante comenzó a tocar el acompañamiento articulando solo en los cambios de acordes. Antes de comenzar la segunda vuelta el docente lo invitó a modificar el acompañamiento diciendo: “vale moverlo, si querés, digamos, articular más”, ante lo cual el estudiante comenzó a probar con acordes quebrados y arpeggios en mano derecha.

The musical score is written in 4/4 time and features a melody line and a bass line. The melody line includes chord symbols: F, C, C, F, Bb, F in the first system; C, I, F, V, F, V, C, I, IV, C, I in the second system; and F, Bb, F, C, F in the third system. The bass line includes Roman numerals: I, I, I, I, I, I, I, IV, I, V, I in the first system; V, I, I, V, V in the second system; and I, IV, I, V, I in the third system. The student's performance is characterized by minimal movement between chords, with the bass line often holding the same note for multiple measures.

Figura 4 - Transcripción de la primera versión de la ejecución realizada por el estudiante enlazando los acordes por mínimo movimiento.

Una vez realizada la actividad se interrogó al estudiante respecto de qué aspectos (performativos, de contenido teórico) de la ejecución le resultaron más o menos cómodos. También se le pidió que comparara ésta última versión con su primera propuesta. Respondió que la sintió cómoda, que “ahora” [aludiendo a la actividad de desplazamiento de acordes] le resultaba “más fácil pensarla, porque te queda todo acá [toca sobre el teclado], en esta posición”.

Luego se le pidió que comparara en términos de sonoridad ambas versiones, y comentó que “no suena tan brusco el cambio” entre los acordes, que “así [toca el enlace saltando por bloques] se nota un poco más”.

Se repitió la actividad partiendo de una nueva posición melódica, de 8va. En este caso, el estudiante se “desorientó” en un primer momento durante la elaboración de la conducción, no logrando mantener los sonidos comunes en las mismas voces; cuando el docente le ayudó a reorientar su atención y percatarse de ello, se corrigió en seguida. Luego se le propuso aplicar la conducción al acompañamiento de la melodía, articulando, preferentemente, sobre el valor del pulso los acordes en la mano derecha. En la Figura 5 se observa una transcripción de dicha ejecución.

The figure shows a musical score for piano in 4/4 time, consisting of three systems of music. Each system includes a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a harmonic accompaniment. Below the bass staff, chord diagrams are provided for each measure, labeled with Roman numerals (I, V, IV) and letter names (F, C, Bb). The first system (measures 1-6) features chords F, C, C, F, Bb, and F. The second system (measures 7-11) features chords C, F, F, C, and C. The third system (measures 12-16) features chords F, Bb, F, C, and F. The bass line consists of whole notes, and the right hand has a melodic line with eighth notes and rests.

Figura 5 - Transcripción de la segunda versión enlazando los acordes por mínimo movimiento.

Cuando se le pidió que comparara la última versión con la anterior, el estudiante dijo que le resultó “más difícil” que aquella, tanto para pensarla como para tocarla, haciendo foco en la digitación del acorde de SIb. En cuanto a la sonoridad, dijo escucharla distinta, pero no saber precisar por qué. Comparándola con su primera propuesta, dijo escuchar a ésta última versión realizada como más “completa”, “más colorida”.

Finalmente, se repitió una vez más la actividad partiendo de la posición melódica restante, la de 3ra. En este caso, el participante planificó la conducción sin necesidad de que se le repitieran las premisas, empleando desde el principio ambas manos. El docente solo le hizo una recomendación sobre la digitación del acorde de SIb, al verlo dudar al respecto. Acto seguido, procedió a acompañar la melodía.

Cuando se le pidió que la compare con la versión anterior, el estudiante respondió que le resultó más sencillo de pensar debido a su familiaridad con esa disposición del acorde de DO [toca do/mi/sol]. Técnicamente, comentó que el acorde de SIb le resultó difícil (demostrando ser consciente de algo que se puede inferir a partir de la observación de sus manos durante la ejecución), pero que, a partir del cambio de digitación propuesto por el docente, se le simplificó.

Análisis de las líneas melódicas resultantes

Se le pidió al estudiante que intente seguir, en cada una de las voces, la melodía que resultaba de haber enlazado los acordes por mínimo movimiento a partir de cada una de las disposiciones iniciales, tocando y cantando con el fin de promover la consciencia multimodal de la conducción vocal mediante el uso de tres vías corporeizadas: la motora-digital, la motora-vocal y la auditiva. Además, se le solicitó que observara si las líneas melódicas resultantes se repetían en las voces de otras secuencias que comenzaran en otra disposición de partida.

Ante la consigna propuesta, el estudiante comenzó extrayendo la melodía de la voz superior de la última conducción realizada (que comienza en la nota LA) con precisión, modificando sólo la última nota de la secuencia (la-sol-sol-la-sib-la-sol-“fa”). Al intentar extraer la melodía que comienza en esa misma nota en las restantes conducciones, donde la voz que la articula no es la más aguda, necesitó tocar primero la secuencia con todas las voces para luego poder abstraer la melodía deseada.

Una vez cotejada en los tres casos, el estudiante manifestó que entendía que la línea melódica resultante era la misma, pero que, sin embargo, la resultante total “no es la misma” en función del lugar que ocupa la voz que canta dicha melodía entre las demás voces.

A la hora de abstraer y comparar las melodías resultantes de las voces que comienzan en la nota FA, el estudiante necesitó tocar cada conducción completa antes de poder individualizar la voz a la que se le solicitaba que atendiera. Luego de haber abstraído la melodía en las dos primeras secuencias, se percató enseguida de que en la restante se repetiría la misma melodía, ya que dicha resultante era la misma en las tres conducciones.

Cuando se le propuso seguir las melodías que comienzan sobre la nota DO, se dio cuenta de inmediato de que en los tres casos resultaba ser la misma, por lo que tocó una sola, para reconocerla.

Sin embargo, ante el requerimiento por parte del docente de analizar cada una de aquellas melodías resultantes con el fin de determinar la cantidad de notas distintas que la conforman, su ámbito y el tipo de movimiento (en términos de salto o grado conjunto) que realizan, necesitó volver a tocar la conducción completa y, en algún caso, abstrajo una melodía resultante combinando 2 voces diferentes.

Finalmente, cuando se le propuso observar la melodía resultante en la voz superior de la primera versión propuesta por él mismo (enlazando los acordes por movimiento por saltos en bloques), y comparar sus características con las de aquellas versiones por mínimo movimiento, el estudiante tocó todas las voces para luego abstraer la más aguda, y al determinar el ámbito de 7ma de la línea (tocó el IV hacia el agudo y el V hacia el grave en relación al I), advirtió que había “mucho diferencia” respecto del ámbito de las melodías de las versiones conducidas por mínimo movimiento (2das y 3ras), y que, a diferencia de aquellas, que siempre se mueven por grado conjunto, en su primera versión la voz superior procede exclusivamente por salto (de 4tas), y que esto “no solo pasa con la [voz] aguda”, sino también con las restantes.

Discusión

Luego de haber transitado durante toda la clase la conducción de los enlaces de acordes a través de la ejecución sobre el teclado, el canto y la audición, el estudiante comenzó a advertir la vinculación existente entre la cualidad sonora diferente que caracterizaba, por un lado, a su propuesta inicial enlazando los acordes saltando por bloques y, por el otro, a los enlaces por mínimo movimiento (que él mismo catalogó como “que no cambia tan brusco de un acorde al otro” cuando comparó éstos última lógica con la primera), y el ámbito y el tipo de movimiento que caracteriza a las melodías resultantes en cada una de esas dos lógicas diferentes de enlace de acordes.

Sin embargo, lo que se pudo apreciar en el modo en que el estudiante aplicó la lógica de enlaces de acordes por mínimo movimiento, es que enlazar acordes sucesivos



tocando y atender al modo en que los sonidos que los integran se vinculan por distancias mínimas no conduce per se, al menos en el inicio, a una conciencia en acto de los sonidos que integran los acordes como líneas melódicas o “voces” dentro de una textura homorrítmica. Por el contrario, en la construcción de las secuencias de acordes la idea de mínimo movimiento en la sucesión armónica guía al estudiante para seleccionar -entre el conjunto de disposiciones del acorde que sigue (en posición de 8va, de 3ra, de 5ta)- la disposición que garantice la realización del menor movimiento. Se trata de una conciencia de bloque, predominantemente motora. Así, la idea de “voz”, se centra en esta primera instancia en la identificación en cada acorde la nota más aguda, la nota media o la nota más grave de cada uno de los bloques sucesivos. Esto explicaría la necesidad de volver a tocar toda la secuencia completa con la totalidad las voces en bloque como paso previo a la generación de la conducción vocal resultante en la sucesión de acordes.

No obstante, la observación permitió advertir también una conexión incipiente entre la kinesis de la ejecución y ciertos rasgos armónico contrapuntísticos representativos del ejemplar, ya que se pudo observar un reiterado empleo de la apoyatura 6-5, un gesto presente en la melodía, tanto sobre el acorde de I (Fig. 2, cp. 8; y Fig. 4, cp. 12), como sobre el acorde de V (Fig. 5, cp. 2). Incluso si desde un punto de vista más “tradicional” se considerara dicha ejecución como un error, es preciso decir que en todos los casos el estudiante reconoció, a partir de la audición, hacia dónde debía resolver esa apoyatura involuntaria, lo cual estaría informando de una incipiente representación interna auditivo-motora de la conducción de la vocal.

Referencias bibliográficas

- Clark, A y Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. En <http://consc.net/papers/extended.html>. (20/10/2013)
- Cox, A. (2001) The Mimetic Hypothesis and Embodied Musical Meaning. En *Musicae Scientiae*, Fall 2001 vol. 5 no.2 pp. 195-212
- Cox, A. (2011) Embodying Music: Principles of the Mimetic Hypothesis. En *MTO A Journal of the Society for Music Theory*, Vol. 17 N° 2, <http://www.mtosmt.org/issues/mto11.17.2/mto.11.1.7.2.cox.php>. (25/7/2014)
- Davidson & Scripp (1992) Surveying the coordinates of cognitive skills in Music. En R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (25: 392-413). New York, USA: Schirmer Books.
- Epele, J. y Martínez, I. C. (2011). El movimiento en la música. Parámetros de articulación y simulación ideomotora. En *Musicalidad Humana: Debates*

Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio Culturales. Buenos Aires: SACCoM. pp. 509 - 520.

- Forste, A. y Gilbert, S. (1982-1992) *Introducción al análisis Schenkeriano.* Barcelona: Labor
- Godøy, R. F. (2010) Images of sonic objects. En *Organised Sound* Vol 15 N°1, pp. 54-62
- Johnson, M. y Larson, S. (2003). Something in the way she moves: Metaphors of musical motion. *Metaphor and Symbol*, 18 (2), 63-84
- Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music.* Bloomington: Indiana University Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology.* Cambridge: the MIT Press.
- Leman, M. (2012) Musical Gestures and Embodied Cognition. En <https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&recordOID=2999983&fileOID=2999985>
- Martínez, I.C. (2008) Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*. 29(1), pp. 31-48.
- Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2011). La experiencia de la música como forma vital. Perfil dinámico temporal, corporalidad y forma sónica en movimiento. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicancias socioculturales.* Buenos Aires: SACCoM. Cd Rom ISBN 978-987-27082-0-7.
- Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2013) Ejecución instrumental y formas de la vitalidad: los contornos de la experiencia musical sentida. En *Nuestro Cuerpo en Nuestra Música.* Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2015). Formas de vitalidad y ejecución expresiva. Un análisis del perfil sonoro-kinético de diferentes versiones del "Preludio Op. 28, 7" de F. Chopin. En *La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de nuestra Mente.* Buenos Aires: SACCoM.
- Salzer, F. (1962). *La audición estructural.* Editorial Labor, S.A.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.
- Taruskin (1995). *Text and Act. Essays on Music and Performance.* Oxford: Oxford University Press.

- The Beatles (1968). Hey Jude. En Hey Jude [Single]. Reino Unido: Apple Records.
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2013) Ontología orientada por la acción y corporeidad en el aprendizaje musical: limitantes asociadas a los modelos de formación del músico profesional. En *Nuestro Cuerpo en Nuestra Música*. 11º ECCoM. Vol. 1 N°2, Buenos Aires: SACCoM. pp. 553 – 562
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2014) Correspondencia entre la modalidad corporal del oyente durante la memorización por audición de una melodía y su posterior recuperación cantada y escrita. En *Música Latinoamericana: Tradición e innovación* Editorial de la Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes - U.N.R. 7 páginas s/n CD.
- Vygotsky, L. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Zbikowsky, L. (2001). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press



La 'Folía' y la 'Fiesta del Divino' en Guaratuba (Brasil): cognición musical en un estudio de caso bajo la perspectiva de las Representaciones Sociales

Carlos Eduardo de Andrade y Silva Ramos

somarsolrac1981@gmail.com

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Esta investigación se dedica a la manifestación musical de la 'Folía del Divino Espíritu Santo' y sus relaciones con la 'Fiesta del Divino' de la ciudad de Guaratuba, costa del estado de Paraná, Brasil. Tratase de los resultados de una tesis doctoral todavía en curso¹, que se ha configurado como un estudio de caso explicativo con uso de herramientas de la etnografía (Yin, 2005). Clasificase como 'explicativa' dado que se busca intensa discusión con el marco teórico elegido, visando a generalizaciones teóricas (ídem). A continuación, Folía y Fiesta se describirán por separado.

La Folía es una romería ritualista musical realizada por un grupo de músicos tradicionales, que siguen largos trayectos visitando los hogares de devotos al Espíritu Santo. Las visitas tienen un orden específico de acciones, conducidas por la música cantada en versos improvisados. Para los participantes este ritual, que se produce sólo durante el día, equivale a la visita del Espíritu Santo mismo, bendiciendo la casa y permitiendo promesas, pedidos, agradecimientos, y similares. Tales visitas se pasan durante un largo período de tiempo comprendido entre la Pascua y el inicio de la Fiesta del Divino, que por su vez acontece en la

de Andrade, C. E. y Ramos, S. (2018). La 'Folía' y la 'Fiesta del Divino' en Guaratuba (Brasil): cognición musical en un estudio de caso bajo la perspectiva de las Representaciones Sociales. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 377-388). Buenos Aires: SACCoM.

primera semana de julio.

Considerese que en el territorio brasileño la Folía del Divino ocurre en muchas partes, tanto en la costa como en el continente y por lo tanto presenta variaciones según la región en que se producen. Por lo general la salida de la Folía empieza poco después de Pascua, ya que esto marca el inicio del período de Pentecostés. Con todo, el final de la romería y la fecha de la Fiesta del Divino pueden variar más. En Guaratuba, la costumbre es empesar la romería en la antigua fecha de la Fiesta de Santa Cruz (tres de maio) y clausurase en la primera quinzena de júlio.

Considerando el aspecto musical de la Folía, sus protagonistas y respectivas funciones musicales son: Maestro (guitarra caíçara² y voz); Caja³ (también canta la voz 'contrato'); Rabequista⁴; y la voz de Tiple⁵ (abierta a la participación de los niños). Durante la interpretación musical, se ponen en una particular disposición espacial. Forman una 'media luna' con el Rabequista, Maestro, y Caja. El Tiple queda frente al Maestro, estableciéndose estrecha y concentrada comunicación. Este orden espacial es importante, dado que los primeros versos son improvisados por el Maestro, y pronto necesitase distribuir el texto entre los otros cantantes en la polifonía. La improvisación instrumental es muy restringida: la libertad del músico parece limitarse a la ornamentación.

A continuación el ritual musical será descrito brevemente. Todo empieza aún fuera de las casas, en la calle, mientras el Cajero toca, avisando a los moradores que la Folía está pasando. Así, un residente cualquiera que desea recibir la Folía señala a los romeros. En ese momento comienza una rápida secuencia de acciones: la gente de la casa sigue al encuentro de los 'foliões' para recoger las Banderas⁶, mientras el rabequista comienza ya los ornamentos que anuncian el inicio del canto. Al mismo tiempo, hay un impulso que lleva todos para dentro de la casa, sin el habitual cambio de saludos o licencias. Luego, dentro de la casa, cantase la Llegada, y sólo al final de la misma que se trata de 'buenas tardes', '¿cómo están las cosas?', etc. Al final de esta cantoría, uno de los 'foliões', comúnmente el Tiple, pasa una pequeña bolsa de tela, en la que el devoto hace una oferta en efectivo (no importa el valor). En respuesta, los romeros cantan el Agradecimiento.

Enseguida al Agradecimiento surge un punto de inflexión que sólo fue aclarado gracias al trabajo de campo. Los devotos con menos experiencia o menos interesados, pueden simplemente terminar de escuchar el Agradecimiento y con esto se enclausura la visita, siguiendo los músicos a la calle, empezando de nuevo todo el ciclo. Empero, si el devoto hace nueva oferta, en efectivo o en alimentos, los romeros tocarán otra canción: una Despedida, que puede ser la Vieja o la Nueva, pero solamente una de ellas. Es interesante explicar que las Despedidas ocupan función de riqueza y variedad musical. La Llegada, el Agradecimiento y la Alborada suenan contrapuntísticamente idénticos, solamente cambiando las

letras. No obstante, cada una de las Despedidas (Nueva y Vieja) tienen aspectos propios en contraste entre sí y entre los demás cantos.

En la organización diaria del ritual, la casa donde ocurre la última visita consistirá en el lugar donde los romeros quedarán para dormir: comen la cena, duermen en la casa, y toman el desayuno del día siguiente. En este caso, el ritual sufre adiciones menores: principalmente el canto de la Alborada, ejecutado antes del amanecer. Por un lado, es importante tener en cuenta que las familias donde se duerme son estrechas de los romeros, y de gran devoción al Divino. Igualmente, la costumbre de dormir en casa ajena apunta necesidades específicas de cuando el itinerario adentra zonas inhóspitas y de difícil acceso. En dichos lugares, no hay condiciones mínimas para volver a casa por la noche, y entonces se necesita dormir donde estás. Cuando la Folía está en zonas urbanas, no es raro que los romeros vuelvan a la casa del Maestro para dormir.

Se planteará ahora la Fiesta del Divino. Su organización se hace por la comunidad de comercio de la ciudad, en colaboración con la Parroquia local⁷. Esto es muy distinto de la organización de la Folía, que surge espontáneamente de los romeros y devotos, como manifestación cultural popular, estrechamente vinculada al aspecto ritualista de las visitas. No obstante, para facilitar la descripción, la Fiesta del Divino en Guaratuba puede ser mejor presentada discerniéndose el aspecto religioso del comercial.

En su *aspecto religioso*, la Fiesta constituye una novena que se extiende desde un sábado al domingo siguiente, un total de nueve días. Así que, se trata de una novena concentrada que ocurre de forma concomitante con el aspecto comercial, en los mismos días. Las oraciones tienen lugar durante la misa al final de cada día. Para tanto, los párrocos invitan a los romeros a tocar en estas celebraciones, pero no dependen de ellos para hacerlas. Durante la novena también anuncian la próxima Pareja Fiestera, que consiste en la pareja responsable por organizar la Fiesta.

En su *aspecto comercial*, la Fiesta asume gran envergadura, promoviendo importantes transacciones financieras, y consistiendo en un 'buque insignia' de las estrategias de turismo emprendidos por la ciudad. Se monta una amplia cobertura para la protección de intemperies, y en ella, decenas de puestos comerciales, la mayoría dedicados a alimentos. También se monta una escena de atracciones artísticas, además de un parque de atracciones para niños. Ocurre rifas, bingos y similares, y contratan artistas para animar la fiesta. Para tener una idea de su alcance, en 2016, la empresa de televisión RPC - acreditada de la 'Rede Globo' (Brasil) en Paraná - montó el 'Palco RPC' (una gran estructura de escenario), ofreciendo programación artística y transmisiones en vivo por la red estadual durante todos los días de la novena.

El propio discernimiento entre los dos eventos (Folía y Fiesta) ya aparece como



resultado de la investigación, una vez que en el caso de Guaratuba la dinámica de la Fiesta y de la Folía se rige por organismos sociales diversos y actualmente en contradicción. Esta división es una excepción cuando se compara con los informes en la literatura sobre los festejos al Divino en Brasil (Araújo, 1967; Frade, 2005; Moraes, 1979). Durante la investigación de Maestría (Ramos, 2011; 2012) se buscaba la enseñanza/aprendizaje de la música de la Folía en Guaratuba. Pero, desde entonces, ya se depuraba esta división en las relaciones sociales en torno a las festividades del Divino. El largo proceso investigativo ha hecho comprensible la separación entre Folía y Fiesta.

Por la necesidad de plantear tal división entre Fiesta y Folía, se ha hecho un recorte dividiéndose dos grupos de sujetos en este escenario: el grupo de los ‘Fiesteros’, y de los ‘Devotos’. En este momento, la investigación encuentra fuertes indicios de que cada grupo entiende la música de la Folía de maneras distintas. Es posible caracterizar brevemente estos dos grupos:

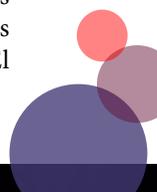
El grupo de los ‘Fiesteros’ - están más conectados a la Fiesta, y se relacionan menos con la Folía. Añádase aquí sacerdotes y muchas personas vinculadas a la Iglesia Católica de la ciudad, que participan activamente en la organización y realización de la Fiesta. Entre tales, están las ‘Parejas Fiesteras’, que son figuras centrales de la Fiesta. El trabajo de campo indica que tales parejas, por lo general, tienen dificultades en haberse con los romeros.

El grupo de los ‘Devotos’ - músicos, familias y otras personas involucradas con la romería musical - participan activamente del itinerario de la Folía, la siguen, la reciben en sus casas, conocen los meandros del ritual musical, pero poco o ningún papel desempeñan en la organización de la Fiesta.

No obstante, la dicha división se sumerge en contradicciones sociales que poco a poco se volvieron más evidentes en la experiencia de campo. La necesidad del aporte teórico de las Representaciones Sociales⁸ vino justo por cuenta de tales contradicciones, lo que inauguró el proyecto del Doctorado. Se puede decir que los puntos más evidentes de las contradicciones giran en torno a las relaciones entre Folía y Iglesia en cuanto organizadora de la Fiesta.

Primero, se ha observado un lugar marginal de la Folía en sus relaciones con la Fiesta. La música de la Folía ocupa espacio limitado ahí, lo que se reduce a imágenes de divulgación (a menudo, sin sonido); y participación en las entradas de las misas en la novena (asimismo, generando situaciones contradictorias).

Esta marginación también se objetiva en el itinerario de la Folía, que tiene amplia circulación en las periferias de la región, junto a la población de los barrios más pobres. Lo que todo indica, la Folía tiene más sentido para estas zonas; mientras que, en el centro de la ciudad, se observa indicios de extrañeza e incómodo. El



Centro, de carácter más comercial, no es tan hecho al fenómeno musical y social de la Folia cuanto la zona 'rural'.⁹

Otra expresión de esta marginación se produce en la dinámica financiera de la Fiesta. La contratación de artistas y músicos ocurre en altos costos de caché. Mientras tanto, los romeros tienen dificultades para mantenerse durante el período de romería, pues que deben interrumpir sus oficios, y se quejan del poco apoyo de la Fiesta en su larga peregrinación.

Otrosí, la experiencia de campo ha demostrado que la Fiesta se ha alejado de la Folia. Con esto, ciertos entendimientos básicos entre las dos instancias simplemente se han perdido y posiblemente están reconstruyéndose sobre nuevas bases. Profundizar la comprensión de este proceso es el objetivo principal de la investigación. Los datos encontrados hasta ahora señalan amplia variedad de indicios de estos desencuentros, de los cuales se pueden sucintamente citar: significados diversos y contradictorios de la palabra 'folia'; incomprensión de los Fiesteros sobre el aspecto improvisativo de la dicha música; comparaciones injustificadas con la canción 'Bandeira do Divino' del compositor Ivan Lins; reglamentos de condominios que prohíben la entrada de la Folia; los Fiesteros en diferentes situaciones se refieren a los romeros musicales como 'meros' divulgadores de la Fiesta; situaciones embarazosas en la configuración espacial de los músicos romeros cuando llegan al altar o al escenario, puesto que el Tiple queda de espaldas para el público; diferencias cruciales en las dinámicas de legitimación de líderes entre los Devotos y los Fiesteros; inconsistencias en las nociones de 'artista' cuando aplicadas a los romeros; incomprensión de ciertos elementos ritual-musicales de la Folia por los sacerdotes; dificultades de las 'Parejas Fiesteras' en relacionarse con los romeros; diferencias en el uso de conceptos teológicos fundamentales entre Devotos y Fiesteros; dificultad de diálogo con el lenguaje de los grandes medios por ocasión de las grabaciones para radio y televisión; Fiesta y Folia se relacionan con camadas sociales diferentes de la vida urbana.

Metodológicamente, esta investigación ha hecho uso de diversos tipos de evidencias, como publicaciones de revistas locales, actuales y históricas, y el uso de herramientas derivadas de la etnografía, a saber: el trabajo de campo participante y la consiguiente producción de registros sistemáticos (cuaderno de campo; grabaciones musicales y entrevistas; descripción densa; transcripciones musicales, etc.) (Barz & Cooley, 2008; Campbell, 2013; Nettle, 2008; Rockwell, 1987; Seeger, 2008). La etnografía consistió en visitas de trabajo de campo desde 2010 (por ocasión de la Maestría), y una retomada más sistemática desde octubre 2015. Actualmente, se buscó aproximarse más de los parroquianos y de los eventos relacionados a los usos de los romeros para divulgación de la Fiesta. Esta reanudación del trabajo de campo, en diálogo con la Teoría de las R.S., indicó la necesidad de explorar las representaciones involucradas al fenómeno musical de la

Folía, más específicamente, identificar las diferencias entre tales representaciones en los dos grupos ya mencionados. Para esto, la etapa siguiente será de entrevistas con apreciación musical, dirigidas principalmente al grupo de los Fiesteros.

A su vez, se puede organizar el material impreso ya planteado en: actuales y históricos. Entre los actuales incluyese: ediciones de la revista '*Voz da Paróquia*' - producidas por la parroquia local; y la revista '*Giro-Pop*' - producción independiente promotora del comercio y cultura local. Las publicaciones históricas están en el acervo de la Biblioteca Pública del Estado de Paraná, y incluyen ejemplares abarcando el período de 1953 hasta 2003. Algunos periódicos traen muchos números, y otros apenas volúmenes aislados. Entre los títulos, se puede mencionar: '*O Caiçara*' (-2003); Guaratuba (1991); '*Tribuna de Guaratuba*' (1966-1970); '*Folha de Guaratuba*' (1998-2005); '*O Grito*' (1957); y '*O Jornal*' (1953-1957). Todas estas publicaciones serán sometidas a análisis de contenido. De este modo, cooperarán de manera crucial a la comprensión de las Representaciones Sociales hodiernas sobre la Folía en el ambiente urbano de Guaratuba. A su vez, las publicaciones históricas permitirán un primer dibujo de hipótesis sobre el proceso de devenir de tales representaciones.

En este momento, evaluase también las contribuciones sociológicas de Bourdieu para el análisis de este material. El estudio teórico para tal se ha concentrado en la obra '*Gênese e Estrutura do Campo Religioso*' (Bourdieu, 2007).

Contribuciones de la Teoría de las Representaciones Sociales

El problema de la percepción y sus relaciones con la cultura hace tiempo es ampliamente considerado por la psicología (Rogoff, 2005). Barbizet y Duizabo (1985), por ejemplo, consideran distintas variables que influyen las respuestas del hombre al sonido y a la música, a saber: la receptividad física del sonido, las habilidades relacionadas con la sensación y percepción, la educación, la cultura y el contexto social. Sin embargo, al colocar el contexto socio-cultural como una de las variables que influyen en el evento musical, se pierde de vista que, sin el ambiente cultural, el evento musical siquiera existiría, mismo que el evento de nivel físico y sensorial se mantuviera intacto. Con esto, es posible percibir que, al límite, se trata de una cuestión de paradigma de las prácticas científicas, es decir, la forma como la ciencia tiene buscado contestar a los problemas relacionados a la percepción, y consecuentemente, a la percepción musical. El modelo experimentalista de aislamiento de variables controlables para las pruebas de niveles de determinación de un fenómeno no soporta la amplia comprensión necesaria, una vez que en la percepción humana hay realimentación de la cadena de causas involucradas, así como en la percepción musical. Tampoco un modelo únicamente sociológico es

suficiente, a la vez que preocupase en comprender solamente las determinaciones sociales del fenómeno. Ambos acercamientos se vuelven limitados al intentar 'asignar' la percepción de manera estática o en el aparato biológico o en el social.

Como problema filosófico y epistemológico, nada de lo que se ha presentado es novedad. Merleau-Ponty (2006) y Arendt (2000; 2007), por ejemplo, proponen soluciones filosóficas para la relación cultura y biología en el fenómeno perceptivo, en cuanto Vigotski (1998) desarrolla aspectos teóricos imprescindibles para todo el campo de la psicología. No obstante, las propuestas filosóficas no solucionan el problema de como investigar científicamente, a pesar de sus nociones de intersubjetividad colaboraren mucho para señalar salidas. Todavía, la teoría de Moscovici es heredera también de Vigotski y su grupo, pero está más concentrada en desarrollar científicamente el nivel sociológico de la psicología.

Por otro lado, mucho de lo que se halla de investigación sobre el problema de la percepción musical parecen todavía permanecer sin resoluciones metodológicas para estos problemas: investigaciones de naturaleza experimental buscan controlar, o mismo eliminar esta variable (como si fuera posible), para no comprometerse con el problema, mientras los aportes más culturalistas hacen lo mismo para el nivel biológico de la percepción. Esto resulta en formulaciones teóricas parciales mientras el problema permanece insoluble.

Sin embargo, la producción científica de la Psicología de las R.S. (Moscovici, 2007) ha demostrado bastante viabilidad en tratar objetivamente estos problemas. Tal aporte se propone compaginar principios de la neuropsicología, la psicoanálisis, la psicología socio-histórica, y de las ciencias sociales, buscando profundizar el conocimiento sobre las estructuras del pensamiento y raciocinio dicho 'sociales' (ídem). Más allá de una propuesta teórica, todo apunta que en su esencia, la mirada de Moscovici y otros representantes sugieren un cambio paradigmático real, que afecta directamente los hábitos de la práctica científica.

No obstante la teoría de las R.S. dialogar con la Sociología, ella nasce en 1961 en el contexto de la Psicología Social, con la publicación de Moscovici que investigó "las maneras como la psicoanálisis penetró el pensamiento popular en Francia" (Duveen, 2007, p.9)¹⁰. Con esto, se profundizó la idea de que los grupos humanos, las instituciones y sociedades son ambientes pensantes, y que "los individuos no se limitan a recibir y procesar la información, también son constructores de significados y teorizan la realidad social" (Vala, 2004, p.457)¹¹. En este sentido, Moreira (2005) considera que, a partir de este aporte, cualquiera manifestación de conocimiento y saber humano pasa a tener una historia y un contexto social. Lo que se refiere al nuestro problema en particular, a la vez que los datos apuntan que los dos grupos (Fiesteros y Devotos) no comprenden ni participan de la Folia de la misma manera, se pretende plantear tales fragmentaciones a través de la Teoría



de las R.S.

Con todo, una preocupación importante de la Teoría de las R.S. es justo circunscribir científicamente las diferentes percepciones de un mismo fenómeno por distintos grupo sociales. Por consiguiente, este campo teórico inaugura la necesidad de profundizar el concepto de ‘sentido común’, es decir, aquel conjunto sensorio-perceptivo que compartido socialmente posibilita mínimamente las organizaciones sociales humanas. Así que, la teoría de las R.S. pueden ser entendidas como una epistemología de los saberes esenciales al funcionamiento de la sociedad, y que no se encajan en los modelos científicos del conocimiento (Moscovici, 2007). Dicha teoría permite esto a la vez que “Moscovici propone una psicología del conocimiento, con fuerte apoyo sociológico, pero sin despreciar los procesos subjetivos y cognitivos” (Arruda, 2002, p.131)¹².

La mirada del investigador en campo a partir de la Teoría de las R.S. abarca el extrañamiento del familiar y familiarización del extraño, peculiares a la etnografía. En este sentido, comprender una sociedad pensante se dará a través del estudio: “a) de las circunstancias en que los grupos se comunican, toman decisiones y buscan tanto revelar como ocultar algo; b) de sus acciones y sus creencias, o sea, de sus ideologías, ciencias y representaciones” (Moscovici, 2007, p.43)¹³

Por otra parte, con esta perspectiva, el aspecto sonoro de la música pierde algo del carácter ‘sacralizado’ y del enfoque ‘purista’ comunes a la cultura occidental, consecuentemente al tratamiento científico que el occidente dedica a la música. Los sonidos de la música no pueden ser ampliamente comprendidos en sus relaciones con los seres humanos¹⁴ sino que los abordemos como sumergidos en el evento social a partir de lo cual ellos surgen y establecen relaciones con las personas. En este sentido, vuelve indispensable comprender el nivel performático por lo cual la estructura sonora musical surge. Así que, las herramientas de colección de datos más adecuadas para un tratamiento científico de la percepción musical necesitan ir más allá del nivel sonoro acústico. En consecuencia, la propia etnografía deja de estar orientada exclusivamente al sonido, y pasa a ser una etnografía de la performance musical, tal como ya demostrara Thiago de Oliveira Pinto:

La etnografía de la performance musical marca el paso de un análisis de las estructuras sonoras al análisis del proceso musical y sus especificidades. Renuncia el enfoque sobre la música como “producto” para adoptar un concepto más amplio, en el que la música actúa como “proceso” de significado social, capaz de generar estructuras que van más allá de sus aspectos meramente sonoros. Así el estudio etnomusicológico de la performance trata de todas las actividades musicales, sus aspiraciones y sus funciones dentro de una comunidad o

grupo social mayor, adoptando una perspectiva procesal del acontecimiento cultural. (Pinto, 2001, pp.227-228)¹⁵

Por lo tanto, el uso de una etnografía de la performance a partir del paradigma de las R.S. genera ricas interlocuciones. Moscovici (2007) reitera que la atención del investigador en R.S. se debe orientar para las “conversaciones normalmente usadas en la sociedad” y para los “rumores” (ibíd., p.84); las “exactitudes relativas” (ibíd., p.59); y las “situaciones de crisis” (ibíd., p.91).¹⁶ Es decir, debe estar atento aquellos fenómenos de lenguaje, gestos, comportamiento y imaginario (ibíd., p.218) en los cuales haya intención clara de evitar discusiones y negociaciones de significado. Sin embargo, los mismos significados no están establecidos, generando entonces ambigüedades, mejor percibidos y sentidos por el investigador, justo por no ser nativo. Tocó a la investigación actual compaginar tales apuntes al problema de la percepción musical.

Al examinar todos los Cuadernos de Campo hechos por la presente investigación a través de este prisma paradigmático, fue posible mapear diferentes indicios de R.S. musicales de los Devotos acerca de la propia música de la Folía. Sigue abajo comentarios sobre algunas de ellas.

Tiempo. El fenómeno musical de la Folía abarca nociones de temporalidad, cronológica, cíclica, simbólica y ritualista que se relacionan de modo contradictorio con la temporalidad urbana capitalista globalizada.

Pathos. Hay en la dicha música un ‘pathos’ de solemnidad, austeridad, sobriedad, difícil de traducir en palabras, expresos de muchas formas (corporalidad, mirada, interacciones entre los músicos y devotos, etc.) que, según todo indica, está profundamente aliado a las condiciones de la vida de estos nativos, sedimentados simbólicamente en la fe, la resiliencia, la humildad y la camaradería. Este nivel de experiencia no está disponible a cualquiera persona, pues exige cierto convivio con la costumbre y intercambio de ciertos símbolos, historias, identidades, etc. Como no podría ser de otro modo, parece no estar accesible al grupo de los Fiesteros, que al fin se relacionan poco con la música de la Folía. Los músicos romeros comentan que en ciertas situaciones la música ‘tira’, ‘mueve’¹⁷, refiriéndose a este universo de emociones y de una cierta complicidad que se establece entre los músicos y las personas que los están recibiendo en casa. En estas situaciones, la vivencia emotiva es real y profunda. No obstante, para las personas extrañas puede parecer artificial o forzoso por no comprendieren tal universo. Siguiendo el mismo raciocinio, existen particularidades del ‘pathos’ involucrado en la ejecución ritualista de las Despedidas (Vieja y Nueva), de las cuales es muy posible que los Fiesteros no tengan la menor noticia de tales sutilezas.

Comunicación. Existen aspectos semióticos, como por ejemplo del sonar de la Caja,

que es muy obvio para los Devotos. En determinadas circunstancias, el sonido de este tambor es la invitación para recibir la Folía en su casa. Lo más probable es que los Fiesteros no lo reconocen como tal.

Criterios estéticos. Muchas ocasiones del trabajo de campo indicaran que, tanto los músicos como los devotos no-músicos tienen criterios considerablemente claros de la cualidad estética en la ejecución de esta música. La consciencia de las diferencias musicales entre la Folía de Guaratuba y de Paranaguá (ciudad vecina), así como de la identidad musical entre los romeros guaratubanos; y la emisión clara de juicios de gusto y estética por parte de los devotos; son indicadores de tal conocimiento. Una vez más, todo apunta al hecho de que tales criterios son desconocidos de los Fiesteros.

Así, los indicios de R.S. de los Fiesteros sobre la Folía se presentaron hasta ahora siempre muy alejados del aspecto musical. En este sentido que la investigación se orienta ahora buscando abarcar objetivamente las R.S. de los Fiesteros. Para tanto, se está organizando guiones de entrevista basados en apreciación musical con sujetos importantes de este grupo.

Consideraciones finales

Una vez consideradas todas estas contradicciones que aquí fueran tratadas brevemente, esta investigación pasó a concentrarse en el aspecto de conflicto y resistencia en lo cual la Folía del Divino está sumergida, y que se juzgó sobresalir como prioritario y inevitable. En una mirada larga, siguiendo el modelo propuesto por Turino (1990), lo que pasa con la Folía del Divino en Guaratuba puede estar reflexionando amplios procesos de amenaza a la diversidad cultural, que ocurren hoy en nivel nacional y mundial, y que hace vulnerable los modos locales de vivir, dentre ellos, el modo 'caičara'. En la otra mano, asimismo el fenómeno musical de la Folía demuestra capacidad de resiliencia social, estimulando la vida comunitaria. Por eso necesita ser valorada como salida ante la brutalidad de los avances neoliberales del capitalismo.

En las condiciones actuales de investigación se pueden tejer las siguientes conclusiones. En Guaratuba se pasa un fenómeno concerniente a la cognición musical que, mien tras sea mejor comprendida, puede cooperar para la ciencia cognitiva de la música. Muchas personas en Guaratuba se relacionan con la música de la Folía. Sin embargo, la comprensión sobre esta música difiere entre los practicantes de la Folía y los practicantes de la Fiesta. Lo que vuelve este caso especial es que históricamente Folía y Fiesta originanse de la misma manifestación cultural, y además permanecen hoy en contacto rutinario. Con lo cual se concluye que tal proceso de aislamiento, brecha, escisión del sentido común dentro de la

manifestación cultural está en pleno desarrollo, y estudiarlo justo en este momento puede traer datos importantes para la ciencia de la cognición musical.

Con esto, es patente que la percepción musical no ocurre solamente por la vía del sonido: los más altos niveles de comprensión musical humana incluyen el contexto propio por lo cual el sonido surge en la experiencia colectiva (Blacking, 1977). Actualmente, la investigación está dedicada a mapear estas diferencias de percepción y entender sus mecanismos de actuación, así como sus relaciones con las dinámicas sociales involucradas. Por lo tanto, la investigación contribuye a las ciencias cognitivas de la música a la vez que desenreda la naturaleza social de la cognición y apunta a la necesidad de revisiones paradigmáticas en su área de investigación.

Referencias

- Araújo, A. M. (1967) Festas do Divino, In Araújo, A. M. *Folclore Nacional, voll Festas, bailados, mitos e lendas*, São Paulo: Melhoramentos.
- Arendt, H. (2000) *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- _____ (2007) *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arruda, A. (2002) Teoria das representações sociais e teorias de gênero, *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147.
- Barbizet, J., Duizabo, P. (1985) *Manual de neuropsicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barz, G., Cooley, T. J. (2008). *Shadows in the field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Blacking, J. (1977) *How musical is man*, Seattle: University of Washington Press.
- Bourdieu, P. (2007). Gênese e estrutura do campo religioso. In Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. (pp.27-78) São Paulo: Perspectiva.
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: punto de encuentro entre música, educación, y cultura. *Revista Internacional De Educación Musical*, ISME, 1(1), 42-50..
- Duveen, G. (2007). O poder das idéias, In Moscovici, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp.7-28) Petrópolis: Vozes.
- Frade, C. (2005) Festas do Divino no Brasil. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, UERJ, 2(2), 27-36.

- Merleau-Ponty, M. (2006) *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Moraes, M. F. (1979) A Festa do Divino. *Festas e tradições populares no Brasil* (pp.39-45) São Paulo: Edusp.
- Moreira, A. S. P. (2005) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Nettl, B. (2008). Foreword. In G. Barz, & T. Cooley (Ed.), *Shadows in the Field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (pp.v-x), New York: Oxford University Press.
- Pinto, T. O. (2001). Som e música: questões de uma antropologia sonora. *Revista de Antropologia*, USP, 44(1), 221-286.
- Ramos, C. E. A. S (2012), *Ensino/aprendizagem da música da Folia do Divino Espírito Santo no Litoral Paranaense*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- _____ (2011), Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo. *Revista da Abem*, 19(26), 158-172.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85). In Rockwell E., Ezpeleta J. (Ed.) *La Práctica Docente y sus Contextos Institucional y Social México*, DIE. Recuperado de <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>
- Rogoff, B. (2005) *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Seeger, A. (2008). Etnografia da música. *Cadernos de Campo*, n.17, 238-259.
- Turino, T. (1990). Structure, context, and strategy in musical ethnography. *Ethnomusicology*, 34(3):399-412.
- Vala, J. (2004) Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In Vala, J., Monteiro, M. B. *Psicologia Social* (pp.457-502) Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vigotski, L. S. (1998) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Escrituras musicales vernáculas: los registros escritos de los músicos de rock

Martín Remiro y María Inés Burcet

martinremiro@hotmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical – Facultad de Bellas Artes - UNLP

Fundamentación

Leer y escribir son actividades que se desarrollan de acuerdo con propósitos específicos: escribimos una lista de tareas para organizar el día, leemos el diario para informarnos, escribimos una carta para establecer un vínculo con otra persona, leemos una receta para hacer una comida diferente. En el mismo sentido los músicos se valen de la lectura y escritura con propósitos como: escribir una melodía para recordarla, leer un cifrado para acompañar una canción, escribir la parte de un instrumento para ensamblar una ejecución, leer una serie de números para revisar cierta digitación. A su vez, los propósitos suelen ser muy variados conforme las prácticas y los repertorios musicales.

En los ámbitos de enseñanza formal de la música, la notación musical occidental resulta la modalidad de escritura privilegiada. Pero también en estos ámbitos circulan otros modos de registro, como por ejemplo: los cifrados de funciones armónicas, el cifrado americano, las tablaturas, en ocasiones tanto estudiantes como docentes se valen de los nombres de notas, digitaciones, o diversos gráficos. A su vez, por fuera de las instituciones, estos diversos modos de registro se adecúan y

resignifican. Precisamente, Ferreiro (2013) sostiene que la escritura es un objeto de conocimiento en constante movimiento, y explica que es a través de ese incesante proceso de reconstrucción que se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación.

En los últimos años, varios factores han contribuido a despertar el interés por la exploración de la escritura privada o cotidiana y se han incorporado perspectivas etnográficas sobre la escritura. Estas perspectivas buscan describir y comprender las prácticas comunicativas de los grupos humanos desde la globalidad, entendiendo que esos discursos se insertan en interacciones sociales más amplias, situadas en un contexto espacio-temporal y configuradas históricamente por la cultura, la disciplina y la organización de cada ámbito.

Particularmente, en la práctica musical los sujetos se apropian de ciertas características de las notaciones y las adecúan según diversas necesidades, algunas veces para su uso individual, y otras veces para ser compartidas en pequeños núcleos. Esto implica que, en ocasiones, las anotaciones parezcan caóticas y su posibilidad comunicativa resulte más restringida. Algunos autores explican que estas escrituras, a las que denominan vernáculos, suelen vincularse con la construcción de la identidad, son escrituras cooperativas, situadas, y se aprenden informalmente en comunidades de práctica (Camitta, 1993; Hull y Schultz, 2001; Mahiri, 2003).

Para comprender las escrituras vernáculos y conocer sus propósitos no basta con observarlas en sí mismas. Se trata de observar las prácticas sociales particulares donde esas diversas formas de lectura y escritura cobran sentido. Una vez localizadas las prácticas sociales particulares, es necesario observar también la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas: (i) con formas orales de utilizar el lenguaje; ii) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y iii) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee, 2001). Estas dimensiones de análisis nos ayudan a asumir la diversidad de prácticas letradas existentes y, por ende, la pluralidad de la alfabetización musical.

Objetivo

Conocer y describir las características que tienen las anotaciones que realizan los músicos de rock, tanto sus elementos y relaciones representados, como los propósitos particulares que ellas cumplen en los contextos específicos.



Metodología

Enfoque

Consideramos que la metodología más adecuada para realizar esta investigación debía estar enmarcada en la corriente cualitativa, ya que los rasgos característicos de esta perspectiva metodológica son, como explica Maxwell (2004), el interés por el significado y la interpretación, y el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos.

De acuerdo con los fines de una visión cualitativa, los resultados y conclusiones no tendrían pretensión alguna de generalizar los usos de las escrituras sino por el contrario la idea es poner en valor lo particular. Como explica Morse (2005) hacer el caso individual significativo con el fin de ampliar nuestras perspectivas sobre lo que conocemos. Precisamente, la investigación cualitativa privilegia la profundidad e intenta captar los sutiles matices de las experiencias particulares (Whittemore, Chase y Mandle, 2001)

Optamos por la entrevista como herramienta metodológica para la toma de datos ya que las entrevistas nos permitirían poner en evidencia las características que tienen las escrituras vernáculos en el contexto de prácticas musicales no formales. En el contexto de este trabajo, especialmente aquellas relacionadas con el rock.

A su vez, dentro del amplio campo de la investigación cualitativa la presente investigación se enmarca en lo que se conoce como enfoque interpretativo. La propuesta interpretativa implica conocer los significados subjetivos de las acciones que los sujetos realizan en un contexto específico. Dentro de este enfoque, los estudios planteados buscan explicar características y usos de las escrituras partiendo de las descripciones realizadas por los entrevistados, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos.

El análisis de los datos cualitativos implicó el desarrollo de varias etapas: lectura de los datos, interpretaciones e ideas; búsqueda de temas emergentes, desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas.

Sujetos

Se recopilaron escrituras realizadas por 5 músicos integrantes de dos bandas de rock. Los mismos tenían muy variada formación previa, pero todos tenían experiencia de al menos 3 años en la misma banda. Los instrumentos que tocaban son: batería, guitarra (2), teclado y violín.



Entrevista

Las entrevistas fueron individuales, cada uno de los músicos nos acercaron las anotaciones, transcripciones o escrituras que tenían de los temas musicales que actualmente estaban tocando en sus bandas. A partir de estas escrituras les solicitamos que explicaran aquello que habían anotado y describieran las condiciones específicas de lectura o escritura como así también el propósito que esas anotaciones tenían. Algunas de las preguntas que se realizaron fueron: ¿en qué consiste lo que tenés anotado?, ¿cómo lo utilizás? ¿cuándo lo realizaste? ¿en qué contexto te resulta necesario? ¿podés leerlo una vez que pasa el tiempo?

Las entrevistas fueron grabadas y se tomó registro fotográfico de las escrituras.

Análisis de los datos

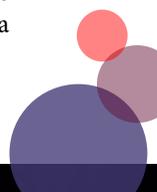
En este trabajo analizaremos algunos aspectos generales de los datos recogidos mediante las entrevistas.

El primer problema que encontramos cuando invitamos a los músicos a participar del estudio fue que, algunos de ellos, nos informaron que no utilizaban escritura. Sin embargo, ante nuestra insistencia, las escrituras, anotaciones o transcripciones fueron apareciendo. Esto nos dejó en evidencia algunas creencias y supuestos que circulan acerca de qué es una escritura musical. Por lo general existe una amplia valoración de la notación musical occidental, es decir aquella que utiliza el pentagrama como espacio y la nota como unidad de representación, como único medio reconocido para escribir música. Es por ello que, los mismos músicos no visualizaron inicialmente sus propias escrituras, las que por supuesto, tenían.

Una vez superado este inconveniente, nos dispusimos con cada uno de los entrevistados a conversar acerca de los elementos y relaciones representados. Advertimos que todas las anotaciones contenían características diferentes, las cuales estaban relacionadas con el uso particular de quien lo utilizaba, en principio, relacionado el instrumento que cada uno tocaba y con las propias necesidades.

Describiremos aquí algunos de los aspectos particulares encontrados en las anotaciones, considerando los propios testimonios e ilustrándolos con sus respectivas imágenes, para luego cerrar con algunas conclusiones.

Germán es baterista y tiene más de 10 años de educación formal. Conoce la notación musical, dicta clases y también toma clases de piano y canto. Germán nos acercó las anotaciones de todos los temas que están tocando en la banda, todos en la misma imagen. La misma consistía en una lista de temas con un número a la derecha para cada uno, como se observa en la figura 1.



todo sera nuestro 170
 sociedades 120
 pensando wn volver 216
 el lugar 210
 la mejor opcion 240
 al viento 174
 fotos 84
 eldequiur 174
 al sol 126

 el lugar 210
 sociedades 120
 el viento 175
 fotos 84
 la vida que llevas 180
 punk 245
 al sol 126

Figura 1: Escritura de Germán, baterista.

La lista de Germán no estaba impresa en papel, sino que estaba guardada como una imagen en su teléfono celular. Para él estas anotaciones, a las cuales accede desde su teléfono, resultan suficientes y, aunque no resultan imprescindibles, necesarias para tocar los temas que hacen actualmente en la banda. Cuando le solicitamos que nos explicara la información que estaba allí, comentó:

Tengo los temas en orden y el bpm, el tempo digamos. No tengo escrito el nombre de los temas sino algo que me hace recordar tal o cual tema. Uno, por ejemplo, se llama The Cure, porque me hacía acordar a un tema de ellos, por cómo sonaba. Nunca supe cómo se llamaba porque muchas veces quedan en proyectos. Este nombre sólo me lo recuerda a mí, es algo totalmente auto referencial. (Germán, baterista)

Germán registra en su escritura el orden que darán a los temas tanto en los ensayos como en las ejecuciones en vivo. Particularmente no utiliza los nombres de los temas, sino que los nombra a partir de algunas palabras que lo orientan como referencias, un apodo. A su vez agrega para cada tema una numeración que corresponde al *bpm* (bits por minuto), es decir la marcación metronómica

vinculada al *tempo* o velocidad en la cual se toca el tema. En tal sentido, el baterista es quien lleva el *tempo* en el grupo, por lo tanto, ese número seguramente haya surgido a partir de ciertas negociaciones y decisiones entre todos los integrantes de la banda. La clave para que ese acuerdo funcione está en esos números, todo lo demás lo resuelve en la ejecución.

Fermín es pianista y tecladista, ha realizado estudios universitarios en música y está familiarizado también con la notación musical. Fermín realizó la escritura que puede observarse en la figura 2.

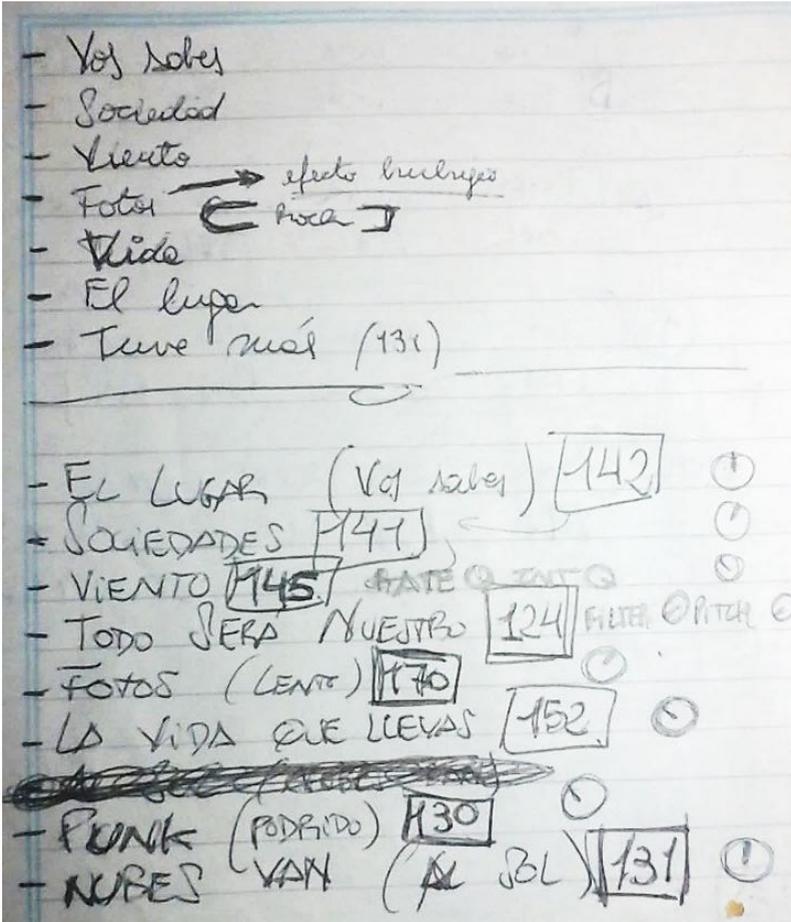


Figura 2: Escritura de Fermín, tecladista.

Fermín explica que sus anotaciones corresponden con el *seteo* del instrumento, se trata de un sintetizador analógico, por lo tanto, escribe la lista de temas y junto a cada uno agrega algunas anotaciones vinculadas con las características tímbricas del instrumento. Fermín explica del siguiente modo:

El dibujo que se repite en todas las canciones es el de volumen, son las perillas de volumen, ya que cada efecto tiene un parámetro de volumen distinto. Después hay otros agregados que son más específicos; por ejemplo, el rate que está relacionado con el sonido del efecto. (Fermín, tecladista)

Fermín combina diferentes tipos de recursos escritos: texto, números, imágenes, para registrar sólo aquella información que necesita delegar en la escritura. Luego, aquello que toca lo sabe de memoria o lo toca ajustando a partir de la audición.

Julián es guitarrista, aprendió a tocar a partir de la imitación y utilizando tutoriales. Tiene mucha facilidad para encontrar información en la web, ya sea para encontrar posiciones para los acordes, información sobre recursos tímbricos, pistas sobre las cuales tocar, referentes a los cuales seguir. Julián no adquirió la notación musical, pero conoce los cifrados y se vale de ellos para hacer sus anotaciones. La escritura que nos muestra corresponde a una canción que están ensayando ahora y podemos observarla en la figura 3.

The image shows a handwritten page of guitar chord notation on lined paper. At the top, it says "Beds Are Burning Chords" with a circled number "1" to the right. Below the title, there are three downward-pointing arrows. The main part of the page consists of several lines of text and diagrams. On the left, there is a vertical list of chords: "E-G-A", "E", "E", "A-c", "C-D", "A", and "E C". A large curved arrow on the left side connects the "E-G-A" chord to the "E C" chord. To the right of this list, there are three downward-pointing arrows. Below the "A" chord, there is a diagram of a guitar fretboard showing the notes F# and A. Below the "E C" chord, there is another diagram of a guitar fretboard showing the notes E and C. At the bottom of the page, there is a list of chords: "E C", "G D", "E", and "E", followed by a diagram of a guitar fretboard showing the notes E and C.

Figura 3: Escritura de Julián, guitarrista.

Julián explica que por lo general anota así los temas hasta que ya los aprende de memoria, luego no necesita anotaciones, a no ser que pase el tiempo y se olvide de algo. De todos modos, lleva siempre su carpeta a los ensayos donde guarda cada tema por si le surgen dudas, pero cuanto mucho, nos explica “tiro la hoja en el piso y le doy una mirada medio de reojo, o bien miro rápidamente algo en particular mientras toco” (Julián, guitarrista).

En su escritura podemos ver que convergen diferente tipo de información. Por un lado, las letras representan los acordes de acuerdo con el *cifrado americano*, pero también Julián agrega otros signos como por ejemplo las líneas, que nos explica refieren a la duración del acorde: “la línea es porque el acorde sigue, es más largo. O, por ejemplo, pongo las letras más cerca cuando los acordes van más seguidos”.

También observamos flechas y Julián agrega: “acá en el comienzo, hay que tocar una vez cada acorde, los tres seguidos, chan, chan, chan”. Luego observamos que también incorpora en sus anotaciones algunas representaciones del mango de la guitarra con las posiciones de los dedos y explica “agrego a veces los acordes que me pasan cuando tocamos, por ahí si alguno suena mejor lo copio para acordarme”.

Así, todas sus escrituras comprenden una variedad de signos, algunos de ellos arbitrarios y convencionales, otros que son incorporados de acuerdo con los requerimientos de cada canción y a partir de su experiencia de tocar ese tema en la banda. Julián nos muestra las anotaciones de otras canciones y cada una tiene signos agregados, marcas, números, detrás de todo eso hay una anécdota, “acá escribí el nombre de un guitarrista que tiene un tutorial de esta canción, y me gustó algunas cosas como las toca, ya cuando veo el nombre acá escrito me inspira cómo tocar el tema” (Julián)

Como nos explica, sus partituras son muy importantes para él, no tanto porque las necesite para tocar sino porque además todas tienen un valor afectivo, tienen muchas cosas escritas, cada una es el resultado de un proceso de apropiación.

Ana es violinista, ha tocado en orquestas y se ha formado en la universidad, si bien está muy familiarizada con la notación musical, las anotaciones que tiene de los temas que toca en la banda presentan algunas características particulares tal como se observa en la figura 4.



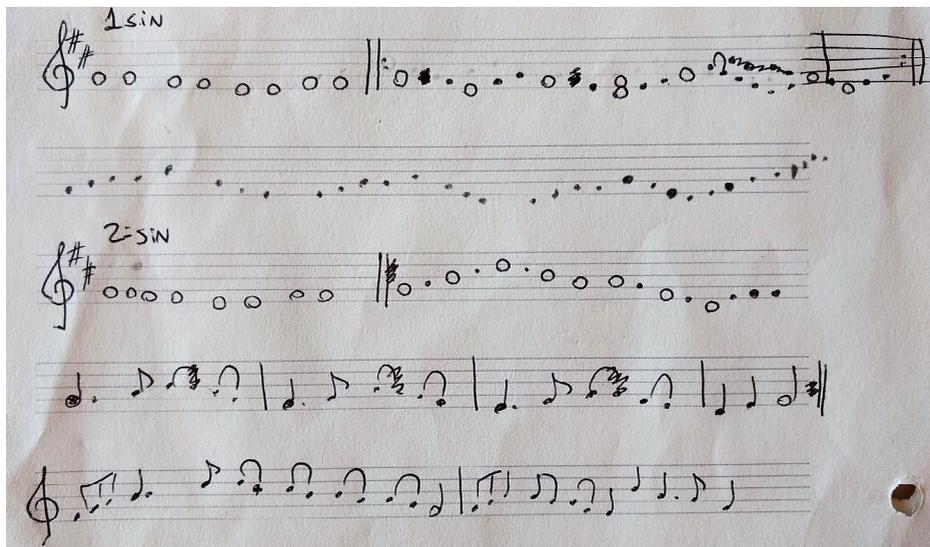


Figura 4: Escritura de Ana, violinista.

La escritura de la figura 4 pertenece a un mismo tema musical, y cada uno de los pentagramas corresponde con una parte diferente del tema. Cuando le pedimos a Ana que nos explicara qué había anotado dijo:

todo esto que escribí es lo que toco. Aunque en un momento hago la melodía sola y eso no la escribí porque es la melodía del tema y la toco de memoria. Pero... estas partes escritas son de líneas secundarias y de acompañamiento, entonces ahí no me acuerdo todas las notas, no tengo memoria para la armonía y entonces lo anoto en cada tema. Además, esas líneas las elaboré yo, entonces a veces cuando algo sale y nos gusta ya lo anoto
(Ana, violinista)

Ana explica que toca leyendo sus escrituras, aunque en las partes que toca la línea melódica lo hace de memoria. En los pentagramas superiores, su escritura comprende notas con diferente forma, ella explica: “las que hice como redondas es porque duran más. Los puntitos son como notas de paso, no es exacto, rítmicamente no lo toco siempre igual”. En sus anotaciones no hay organización métrica establecida y la altura aparece como atributo privilegiado.

En los pentagramas de abajo aparecen algunos esbozos del ritmo, no hay marcación de compás ni barras, y algunos grupos rítmicos resultan confusos si queremos

leer la melodía transcrita. Ella explica que allí, en el último pentagrama tiene que acordarse que el comienzo es anacrúsico y además hay más notas, por lo que necesitó considerar en la escritura algunos aspectos de la escritura del ritmo.

Por último, Sebastián es guitarrista, se ha formado en la universidad, es compositor y conoce la notación musical. La figura 5 corresponde a algunas de sus escrituras.

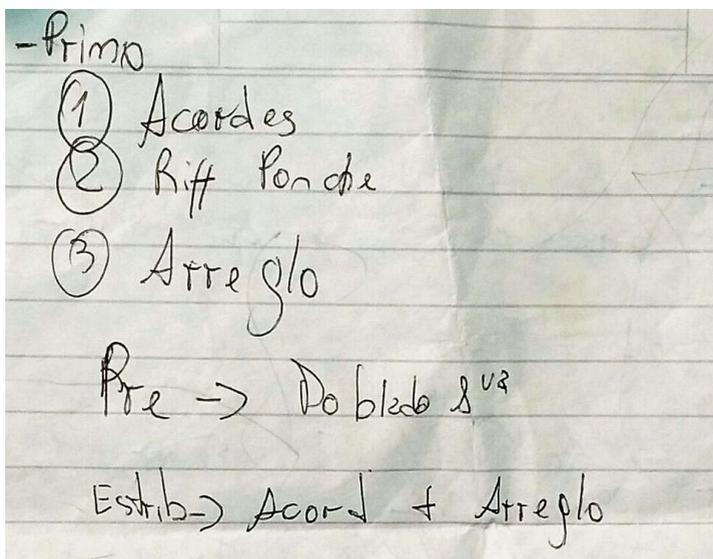


Figura 5: Anotaciones de Sebastián, guitarrista.

La escritura corresponde al tema denominado “Primo” aunque, como explica Sebastián: “ese no es el nombre del tema, sino el apodo que usamos, el nombre lo ponemos al final cuando hacemos el disco”. Este apodo que Sebastián le da al tema, según nos explica

En las anotaciones de Sebastián observamos una lista numerada y él nos explica, no es necesariamente consensuado, en algunos casos cada integrante de la banda apoda al mismo tema de un modo diferente. El apodo está vinculado con un significado musical propio, a veces con una imagen, con un modo de tocar, a veces está asociado a un recuerdo o un sentimiento. Sebastián nos explica su escritura de este modo:

tengo anotadas las cosas que tengo que recordar, primero tengo que tocar los acordes, después de eso sigue el riff de Ponche, que es el bajista, yo me sumo ahí a doblar el bajo en la guitarra y

después viene el arreglo, que es un arreglito que hago yo en la guitarra, como un solo. Sigue el pre, que decidimos doblar por 8vas que es lo que dice allí, y después en el estribillo retomo con los acordes y después el arreglo. (Sebastián, guitarrista)

Las anotaciones comprenden una serie de palabras o acciones que resultan clave para recordarle a Sebastián qué debe hacer en cada parte. Nos comenta que la banda tiene muchas horas de ensayos semanales por lo tanto prácticamente todo lo tocamos de memoria y lo vamos ajustando de oído.

Conclusiones

En este trabajo hemos analizado una indagación inicial sobre las escrituras vernáculas utilizadas por músicos de rock en el contexto de sus prácticas de ejecución grupal. Las primeras aproximaciones sugieren que los músicos utilizan este tipo de escrituras y que lo hacen de modos muy diversos. Sin embargo, no se trata de usos caóticos, simples o de escasa elaboración lingüística o cognitiva (Camitta 1993; Hull y Schultz 2001). Al contrario, estas prácticas requieren en muchas ocasiones el manejo de conocimientos múltiples y de habilidades musicales sofisticadas, que no por ser diferentes de los que se usan en las prácticas de enseñanza formal de la música deberían carecer de valor o reconocimiento.

En este sentido es importante destacar que lo vernáculo, en tanto voluntario y auto generado, no está impuesto por ningún modelo externo lo cual contribuye a ampliar las posibilidades de la escritura y con ello el lugar para la creatividad. Este tipo de anotaciones dan espacio para lo humorístico, lúdico, irreverente, deliberadamente y alternativo. Precisamente las prácticas vernáculas tienen que ver con aspectos emotivos de los sujetos y pueden estar vinculadas con la cultura popular. Son aquellas formas en que las personas usan y desarrollan la lectura y la escritura en su entorno, más allá de sus usos legitimados por las instituciones y que forman parte de la construcción de la identidad.

Aun cuando estas escrituras implican lógicas particulares y sus usos están vinculados con comunidades de práctica, consideramos que es importante ponerlas en valor. Asimismo, consideramos que en los contextos de enseñanza formal de la música el proceso de alfabetización musical debería contemplar no solo la adquisición de la notación musical sino además, impulsar el desarrollo de estos modos de escritura que circulan en las comunidades de músicos y que, en conjunto, proporcionan herramientas válidas para pensar la música.



Referencias bibliográficas

- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Literacy practices. En D. Barton, M, Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 5- 7). Londres: Routledge.
- Camitta, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. En B. Street (Ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (pp. 228-246). New York: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la Escritura y a las culturas de lo escrito*. DF, México: siglo veintiuno.
- Gee, J. P. (1996). *Critical Perspectives on Literacy and Education*. Queensland: Taylor & Francis.
- Hull, G. y Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611.
- Mahiri, J. (Ed.). (2003). *What they don't learn in School. Literacy in the Lives of Urban Youth*. New York: Editorial Peter Lang.
- Maxwell, J. (2004). Reemergent scientism, postmodernism, and dialogue across differences. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 35-41.
- Morse, J. (2002). Intuitive inquiry. *Qualitative Health Research*, 12(7), 875-896.
- Whittemore, R.; Chase, S. K. y Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.



Sonido como soporte materico y música como lenguaje significativo en los procesos formativos

David Alejandro Solana y Elizabeth Becerril Díaz

dasolana@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA)/Universidad Pedagógica Nacional (UPN, México) / Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEMS, México)

Fundamentación

En las últimas décadas hemos pasado de un contexto socio-económico-político donde las voces eran nulificadas por la falta de libertad, a un libertinaje sin ton, ni son. En tal sentido, observamos en grave ascenso, un inconexo, incierto y angustiante vínculo entre sujeto y realidad; sus metástasis y daños colaterales deterioran el tejido social inhabilitando un desarrollo sano y sustentable. La educación debe re-pensarse en un nuevo mundo interconectado, diverso y mutable. Diferentes voces y posturas han surgido procurando integrarse a los vertiginosos y trascendentes cambios estructurales y estructurantes. Entre ellas, algunas interesantes, aunque desperdigadas; otras intransigentes, quizás viciadas de fundamentalismo; también afloran anacrónicas que, “maquilladas”, replican modelos regresivos al transversal social; entre tantas otras que han asomado. El ámbito pedagógico resulta afectado, por su retrogrado funcionamiento; pero también por ser receptivo de una fallida adjudicación de competencias.

Urge una profunda y reparadora autocrítica frente a los requerimientos venideros, tanto pedagógicos, como formativos en niños, adolescentes y jóvenes. Creemos

fundamental recomponer vínculos, mediante un lenguaje simple e inclusivo.

El sonido como soporte materico y la música como lenguaje, logran condensar propiedades y requisitos pertinentes cuyas resonancias virtuosas cataliza una Matriz de

relación; herramienta creada a fin de motivar, direccionar y planificar el proceso de abordaje. Al aplicar ejes cartesianos auspiciamos el secreto “matrimonio” entre música y matemáticas. Por su versatilidad, dicha matriz, permite co-construir analogías en grados de complejidad ascendente; permitiendo así, el abordaje curricular y etario requerido. Por su concepción referencial y ordenadora, resulta ser eje de lectura del acontecer cotidiano; mientras que, usufructuado el potencial connotativo de la música, impulsa la co-construcción de analogías, pares relativos:

Disciplina-Estimulo sonoro/musical

Educador-Educando

Grupalidad-Singularidad

Contexto-Texto

Estos inter-juegan proporcionando una modalidad de abordaje significativo e inclusivo. El ritmo, brindando orden y organización progresiva de sucesión a simultaneidad, de simple a complejo, reafirma la transversalidad curricular y etaria; así mismo, su carácter inclusivo contiene diferencias y enriquece similitudes, promoviendo el superador encuentro de similitudes en diferencias y viceversa. Desbloqueamos la binariedad y, auspiciando la tercera dimensión: Volumen, auguramos el concepto físico correspondiente a la cuarta dimensión: Tiempo; camino a la metacognición y la multidimensionalidad. Logrando empatizar deseos, intereses y demandas accedemos al empoderamiento del conocimiento posibilitando enriquecer el proceso de estructuración y desarrollo, simultáneamente a una reformulación formativa-pedagógica. Objetivo. Presentar una adecuación pedagógica y resignificación formativa, incorporando lo socioemocional, en favor del acceso a la meta-cognición. Contribución Principal. Una matriz de relación generadora de analogías significantes y aplicables al transversal curricular y etario. Conclusiones. Nuestra matriz de relación promueve la co-construcción de vínculos productivos, brindando un espacio de confluencia y contención a educando, docente, institución y sociedad.

Favorecemos la interdisciplinariedad y la autoobservación, convirtiendo relaciones, a priori contradictorias y/o desestimadas, en analogías virtuosas y enriquecedoras para cada franja etaria. Sustentamos la reformulación formativa-pedagógica en una concepción multidimensional de abordaje, mediante la construcción cooperativa que permite vehiculizar intereses y demandas.

Es decir, que cada quien logre concebir para sí, lo que imagina para sí.

Marco teórico

La presente propuesta absorbe vertientes científicas, artísticas, y comunicacionales. Desde un sesgo semiótico el significado de la música es el producto de una cultura y una sociedad, cuyo anclaje profundo se encuentra acuñado en los materiales sonoros y en los cuerpos de las personas¹. Es dominio de la semiología musical las influencias que llevan a crear determinada pieza musical, los recursos musicales utilizados, la manera en que se hallan articulados los diferentes sonidos y elementos en dicha pieza y las emociones, imágenes, ideas y respuestas que presenta un determinado escucha al percibirla, entre otros. Los estudios recientes acerca de la significación musical la abordan: la teoría de la música y la musicología centrándose en el texto musical como material sonoro; las ciencias cognitivas y la psicología de la música se enfocan en el sujeto oyente y aquellas como etnomusicología, antropología, sociología se centran en los discursos sociales sobre la música. Contemplemos tres grandes enfoques sobre la significación musical: el semiótico-hermenéutico, el cognitivo-corporal y el social-político. Esta clasificación servirá como base para orientar las consideraciones teóricas y metodológicas que abordan al objeto de estudio.

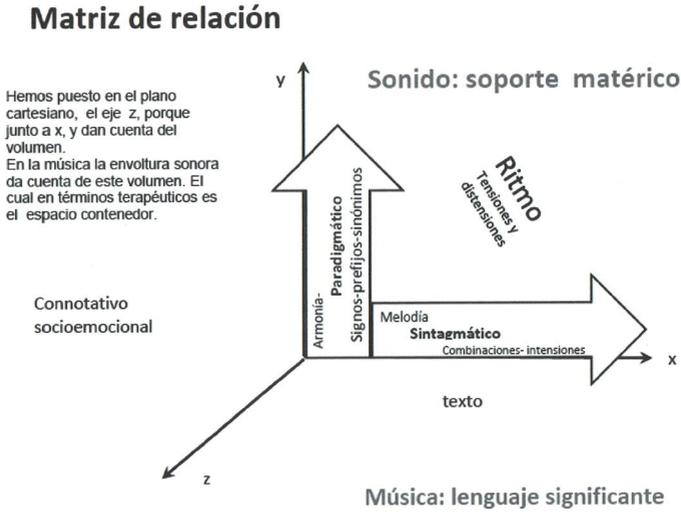
La música resulta pertinente puesto que:

- Como arte compromete la subjetividad, la individualidad, la creatividad, la belleza.
- Como ciencia, comprende la objetividad, rigurosidad, replicabilidad.
- Como fenómeno vincular, entraña la empatía, intimidad, comunicación, influencia recíproca y relación de roles.

El sonido como soporte materico y la música como lenguaje interactúan con las diferentes disciplinas curriculares por medio de pares relativos, articulados por una matriz de relación, basada en ejes cartesianos (figura 1); herramienta creada a los fines de conformar y sistematizar un proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 1 Matriz de relación



Fuente: Elaboración propia

Matriz de relación

Adoptamos ejes cartesianos logrando una concertada unión: melodía, armonía y ritmo (cota, z), en tanto, componentes estructurantes a todo sujeto. Homologando los ejes abscisa-ordenada como ejes sintagmático-paradigmático, respectivamente, logramos desplegar en términos semióticos el potencial connotativo sonoro-musical; por ejemplo, mediante desplazamiento, sustitución, hipérbole, etc., convalidando analogías como significantes vías de acceso formativo-pedagógico. Dicha Matriz impulsa el inter-juego de diadas; la primera será disciplina-estímulo sonoro/musical, favoreciendo una relación virtuosa entre sí, a través de analogías; estas, replicaran en los planos intra-interpersonal e intra-inter subjetivos, mediante la emergencia de los restantes binomios involucrados dentro del proceso; tal articulación realimenta y consolida la presente modalidad de abordaje. Señalaremos su propagación virtuosa remarcando sus cualidades estructurantes; estas, multiplicadoras y renovadoras de otras analogías, propician la transversalidad contenida en el modelo propuesto. De esta forma convocamos e involucramos a educador y educando a transitar aquello referido como **co-construcción del proceso pedagógico-formativo**.

En nuestro proceso de lectura del acontecer pedagógico la citada matriz de

relación permite, por una parte, organizar la transversalidad en la sucesión y simultaneidad de los fenómenos cotidianos; y, por otra parte, favorecer la co-construcción de analogías; proporcionando una modalidad de abordaje significativo e inclusivo. Dichas analogías configuran ese escenario pedagógico donde el deseo cabalga justificando, direccionando y enriqueciendo intereses, competencias y experiencias previas.

Las alternancias (educando-educador, singularidad-grupalidad, disciplina-estímulo sonoro) representan un juego relacional; del cual, admitiendo diferencias conceptuales, resultan metáforas parcialmente simbólicas, cuya imagen transferida al objeto de estudio, lo proyecta en el educando como producto de una huella significante². En tal sentido, apelamos a una repetición significativa (simbólica), en lugar de memorística (sintomática), motivando el compromiso en el proceso.

Del **sonido** diremos que es resultado de una vibración³; esta se caracteriza por determinados parámetros físicos: frecuencia, amplitud y armónicos. A su vez estos se identifican con sus equivalentes subjetivos: tono, volumen o intensidad y timbre. Cualquier sonido real audible, voz, música, ruidos está formado por un conjunto de sonidos, cada uno de ellos con su propia estructura: la frecuencia fundamental y sus armónicos⁴ o parciales⁵; resultando estructurantes en el desarrollo humano. El ser humano se organiza mediante el sonido; en tanto emisor – receptor, por medio de él y a través de él, se adentra en la vida mediante sus propiedades: físicas, biológicas, psicofísicas y neuropsicológicas.

Tabla 1 Sistemas físicos y biológicos inherentes a la música y sus funciones

Agente	Sistema	Función
Fuente	Mecanismos de excitación	Suministro de energía.
	Elemento vibrante	Determinación de las características fundamentales del tono.
	Resonador	Propagación del sonido.
Medio	Medio propiamente dicho.	Propagación del sonido.
	Límites	Reflexión, absorción, reverberación.
Receptor	Tímpano	Conversión a oscilaciones mecánicas.
	Oído medio	Codificación primaria de la frecuencia, conversión a impulsos neuronales.
	Sistema nervioso	Procesamiento, imaginación, identificación, almacenamiento y transferencia a otros centros cerebrales

Fuente: "Acústica y Psico-acústica de la Música"

Como soporte materico, podemos decir que el sonido es inmanente⁶, posee su fin en sí mismo. La inmanencia es anterior a la trascendencia, concluyendo que esta última es producto de su significancia; es decir, también producto de la primera.

Ahora bien, para que exista el sonido debe haber **silencios** que lo distinguan. A través de la música podemos dimensionar al silencio; remarcamos su valor, ya que tiene su correspondiente notación. El silencio resulta estructurante desde el punto de vista de la psicología, brinda un corte, genera un vacío que puede ser llenado por la otredad; permite el inicio y fin de una idea; habilita otra mirada sobre el mismo fenómeno, pero visto e interpretado por la percepción del otro. El silencio nos da la posibilidad de una escucha entre educando y educador; subvirtiendo una vacuidad que despoja de su valor al otro, de forma limitante. El silencio no remite a una ausencia, sino más bien el silencio resulta metáfora de una presencia.

El **ritmo** ordenará y será articulador de los tres componentes de la música. Partiendo los sesgos filogenético y ontogenético, resulta ser el primero (ejemplo: ritmos tribales⁷) y el último (hablando siempre de la música occidental, ejemplo: música electrónica, basada en las máquinas de ritmo) en preponderar. Desde el inicio (desarrollo embrionario) el futuro bebe está configurado por ritmos provenientes de la madre (ritmo circadiano, cardíaco, etc.); dichos ritmos brindan un marco de seguridad y contención, favoreciendo un proceso de estructuración y desarrollo saludable.

A través del ritmo y los ritmos podemos dar cuenta de los procesos bio-psico-socio-culturales.

Considerando **la disposición docente idónea** en el proceso pedagógico propuesto partiremos de la diferencia conceptual entre Oír y Escuchar. Tomaremos la concepción de Shafer, P (1996)⁸ Oír es dirigir el oído hacia donde se reciben impresiones de sonidos. Oír ruidos. Oír las voces de mi hijo y sus dos amiguitos, a quienes invito a jugar y a quedarse a dormir.

Escuchar es poner la oreja. Interesarse por algo. Es decir, dirigir la atención a algo o alguien, cuyo sonido señala, su descripción. Resulta una actitud más activa en sucesión y simultaneidad; para que este proceso se dé, debe ocurrir un silencio de escucha entre los actantes.

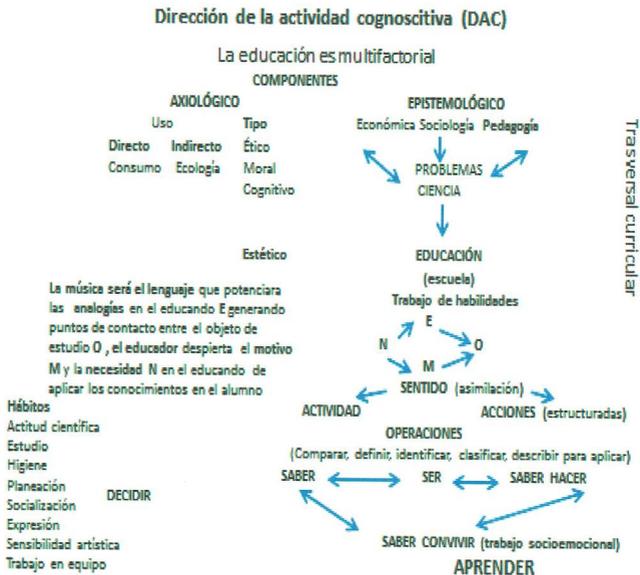
Ahora bien, una escucha común y corriente es subjetiva, no porque oiga cualquier cosa, sino porque no ha afinado el oído; posee el mérito de poderse abrir en varias direcciones. En cambio la escucha especializada es objetiva, por el contrario la cerraría. Pero al mismo tiempo y a la inversa, la escucha especializada puede estar marcada por la intención, resultando en ese caso subjetiva y la corriente resultara objetiva, pues puede abrirse en varias direcciones; en tanto, la especializada se cerraría.

Esto nos permite dar cuenta de cómo una escucha se esconde detrás de la otra, validando así nuestra teoría de lograr que el educando ser acerque al objeto de conocimiento por una y/u otra vía; reafirmando el uso de analogías que lo sitúan al alcance de dicho objeto. Descorremos el velo que reviste significancias latentes; es decir, *incorporamos el estímulo que favorece el potencial vital individual, despertando el interés motivador del aprendizaje.*

Estableciendo analogías entre un objeto carente de interés descubrimos relaciones a priori contradictorias y/o desestimadas; revirtiéndolas en relaciones paradójales y virtuosas, en pos de una comprensión global y significativa, despertamos el **motivo** y la **necesidad** de aplicar los conocimientos al tiempo que direccionamos la actividad cognoscitiva.

La música será el lenguaje significativa que potenciará las analogías en el educando (sujeto S) generando puntos de contacto entre disciplinas curriculares (objeto de estudio OE) despertando y anudando intereses (motivo M) y objetivos (necesidad N). Fomentar el despliegue de habilidades precedentes dará sentido a la actividad (significativa) con el educando y contribuirá a gestar un escenario pedagógico de mayor disponibilidad y compromiso. Allí se podrán vislumbrar los conocimientos de las diferentes asignaturas y advertir la complejidad del fenómeno, como lo muestra el esquema 1.

ESQUEMA 1 Dirección de la Actividad Cognoscitiva



En los últimos años la música fue adquiriendo mayor consideración en relación a sus posibles aplicaciones; como ejemplo podemos citar: la musicoterapia. En tal sentido, hemos reparado en los estudios realizados sobre las diferentes áreas neuroanatómicas en favor del desarrollo cognitivo ante problemas de aprendizaje; elegimos tomar como un ejemplo el que podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 1 Sistemas físicos y biológicos inherentes a la música y sus funciones

Agente	Sistema	Función
Fuente	Mecanismos de excitación	Suministro de energía.
	Elemento vibrante	Determinación de las características fundamentales del tono.
	Resonador	Propagación del sonido.
Medio	Medio propiamente dicho.	Propagación del sonido.
	Límites	Reflexión, absorción, reverberación.
Receptor	Tímpano	Conversión a oscilaciones mecánicas.
	Oído medio	Codificación primaria de la frecuencia, conversión a impulsos neuronales.
	Sistema nervioso	Procesamiento, imaginación, identificación, almacenamiento y transferencia a otros centros cerebrales

Fuente: "Acústica y Psico-acústica de la Música"

La interacción de las diferentes zonas del cerebro con respecto al sonido y a la música refleja su razonable aplicación en los procesos pedagógicos-formativos. Al llegarnos el estímulo sonoro, vivificamos lo emocional e inconsciente que nos hace lagrimear, erizarnos la piel, por ejemplo; repercusiones psicofísicas involuntarias responden a estructuras cerebrales en sucesión y simultaneidad, responsables de progresivos impulsos que desencadenan la reacción emocional. Al llegar a nuestra corteza cerebral desmenuzamos ese estímulo sonoro; analizamos su naturaleza y un despertar cognitivo, consciente nos lleva a elegir *placer-displacer/aceptación-rechazo*; dando paso a la subjetividad resultante de la sensación que nos deja una obra musical... Nos podrá agrandar, brindar placer, belleza... Puede que nos desagrade, cause rechazo, irritación...

En tal sentido, Fustinoni (2016)⁹, destaca las estructuras intervinientes en relación al comportamiento o reacción: Una es el hipotálamo, situado sobre la hipófisis, que regula funciones vegetativas, emociones, hambre, temperatura corporal y sueño.

Además, controla la actividad hormonal de dicha glándula, que a su vez coordina la de las restantes glándulas endócrinas. La estación intermedia, generadora e inductora de la reacción adrenérgica, se encuentra en el tronco cerebral y es el llamado locus coeruleus, interconectado con las estructuras superiores, cerebrales, e inferiores, medulares, mediadoras de la reacción emocional. La amígdala, situada en la profundidad del lóbulo temporal, interviene en la percepción del placer musical: cuando escuchamos una melodía que nos causa placer, se activa la amígdala izquierda y se desactiva la derecha. Lo contrario ocurre con la música disonante, que induce sensación subjetiva de displacer. La melodía constituye el gran componente emocional de la música. Si se la elude, como ocurre con la música atonal, predomina la sensación de displacer. Pero además, la amígdala regula las sensaciones de alarma y miedo, (música que sugiere suspenso o peligro), el aprendizaje emocional, la conducta sexual, la consolidación de la memoria de largo plazo, la relación entre emociones, cognición y la toma de decisiones, y, en última instancia, la cognición social.

La música placentera estimula el *Núcleo Accumbens*¹⁰ generando respuestas mediadas por opioides endógenos que explican los sentimientos placenteros ligados con actos instintivos, como comer, defecar o copular¹¹; también se vincula con sensaciones de recompensa, risa, placer, adicción y miedo. Interviene a nivel químico la dopamina, opioides, noradrenalina, oxitocina, neurotransmisores, la coordinación motora, estimuladora de los factores de nivel neurotrófico (BDNF¹², o Brain Derived- Neurotrophic Factor) derivado del cerebro; propiciando una mayor capacidad de aprendizaje.

Resulta muy interesante observar como las personas en general, particularmente adolescentes y jóvenes se relacionan con la música. A través de esta, el modelo propuesto actúa sobre el acontecer pedagógico facultando la pesquisa de puntos de contacto entre inquietudes e intereses del educando y las metas educativas. La apertura de canales internos por los que transitan los objetivos pedagógicos anudando intereses, saberes y conocimientos previos del educando, abre paso a los pilares de la educación propuestos por D' Loire: saber, saber hacer, ser y saber convivir. Aprendemos lo que necesitamos¹³, ya sea porque nos gusta o nos resulta de utilidad; en ese sentido, actualmente los jóvenes suelen buscar en la red, cuando y cuanto quieren aprender; utilizan tutoriales, creando nuevos espacios de aprendizaje.

Reflexionando acerca de la función del símbolo como la posibilidad de equilibrar aquello reprimido, podemos sostener que el lenguaje tiene como objetivo expresar lo que ya ha sucedido en cada uno de nosotros; en tal sentido, consideramos que la música en tanto arte, logra anticipar lo simbólico; es decir, aquello cuya única respuesta es la interrogación permanente; resolución dialéctica que nos permite articular e integrar las funciones simbólicas de lo humano. El **valor**

connotativo que posee el espectro sonoro musical brinda contención a lo diverso; alienta la permeabilidad intra e intersubjetiva, y al enriquecer la transversalidad, bosqueja un tránsito virtuoso por lo intrapersonal y lo interpersonal.

Consideramos que la educación debería *preocuparse más por la intensidad de las vivencias*, sin dejar de ocuparse de la rigurosidad en sus contenidos. Co-construyendo escenarios pedagógicos que puedan brindar indicios de su forma e ir, paulatinamente, desplegando su contenido. En simultaneidad y simetría, promovemos una participación activa del educando, al estimular la autoobservación y una apertura del educador devenida resignificación de saberes y conocimientos; logrando volver sobre sí, un poco más real; con un poco más de ilusión¹⁴. La confiabilidad entre ambos será clave en el advenimiento del interés, en la emergencia del deseo; allí la analogía inicial se retrae ante la experiencia real que habla por sí. Esa decodificación, en su repetición, recupera lo emotivo e intelectual¹⁵ del primer contacto con el objeto de conocimiento. Sin ser una mera copia, las certezas propias del proceso se ven enriquecidas, las inquietudes fundadas y los indicios verosímiles variables emergentes; tal recorrido contribuye a reformular una ética y una estética de nuevas formalizaciones posibles.

La cultura de la uniformidad nos ha enseñado que lo común es lo propio. No obstante, en esa zona ideológicamente árida, debemos desprendernos del corsé filosófico e instarnos a tomar una postura al respecto. Descreemos de la ingenuidad de las ciencias humanistas, entendida como aquello lejano a las necesidades cotidianas. Creemos que lo humano ya no se encuentra en el plano de lo “*ideal*” como para ser comprendido con un pensamiento distante a la complejidad.

Los siguientes autores enriquecen una concepción multifactorial acerca de los procesos formativos. Van der Linde (2006) “La interdisciplinariedad exige una etapa de adaptación (conocimiento y preparación) mientras se concibe el plan de acción y la programación. Así mismo, requiere la empatía de los que participan en cualquiera de los proyectos, el diagnóstico de una necesidad justificada y una perspectiva que mantenga la dirección y los esfuerzos por cumplir el reto de llevar a cabo un ejercicio interdisciplinar consciente, con la finalidad de construir nuevos conocimientos, resultados del trabajo integrado”.

De Corte (2011) “Los cambios constantes en la sociedad inducen a una creciente necesidad de adquirir habilidades y alfabetización de alto nivel, tales como: pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, regulación del propio aprendizaje y habilidades comunicativas”.

Tomando en cuenta lo referido por De Corte, en tal sentido, estamos utilizando la riqueza del sonido a través de la música como lenguaje.

Con respecto a la complejidad se vislumbran líneas de ruptura; señala Sotolongo



(2006) “Primero, para muchos se trata de dominios de los saberes absolutamente independientes y desligados entre sí. Aparentemente no tienen nada en común. Segundo, parecería que no hay nada radicalmente nuevo en las propuestas que traen consigo”. De allí la importancia de trabajar la interdisciplinariedad. La acción pedagógica está dada en función de la dirección de la actividad cognoscitiva; esta parte de la necesidad de renovar y resignificar, a través del sonido como soporte matérico y la música como lenguaje significante, el proceso pedagógico-formativo.

Van der Linde (2006) “La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento”. El ensamblaje lo realizaremos ligando la realidad con los procesos formativos; pensemos que en la complejidad de un fenómeno intervienen numerosas ciencias vinculadas entre sí.

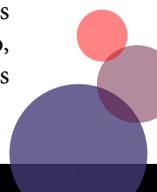
El educando se acerca al objeto de estudio (contenido educativo) a partir de un interés que despierta sus habilidades y/o conocimientos y/o experiencias previas. Estas, logran desarrollarse hacia la ejecución de una serie de acciones mentales que lleven a la resolución del problema (actividad o tarea). Al incorporar la esfera afectiva, lo intra-subjetivo e inter-subjetivo, logramos articular al conocimiento en el itinerario significativo del conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar.

Problemática

El presente escenario pedagógico-educativo resulta inconexo, caótico y frustrante frente a las necesidades y requerimientos del mundo actual, instándonos a reformular dicho escenario. Consideramos, en tal sentido, la necesidad de pensarlo en base a individuos proactivos y permeables capaces de adaptarse a una realidad siempre cambiante y en progresiva diversidad; proveyéndolos de herramientas que habiliten una mirada multidimensional de los acontecimientos; por lo tanto, capaces de trabajar en conjunto, respetando las otredades¹⁶; requiriendo para ello, la integración de pertinencia e idoneidad y al mismo tiempo pertenencia y compromiso.

Paradigma Sinfonía Multidimensional de Resonancias Formativas (SMRF)

Comparando las generaciones entre pasado y presente, por un lado, observamos una sustancial diferencia conceptual entre ambos paradigmas; y, por otro lado, una angustiante similitud al no poder responder a las demandas en sus respectivas



realidades. Tal desenvolvimiento inconexo y/o desvinculado lo adjudicamos a la ausencia del componente socioemocional. Si logramos que los diferentes actores hablen y se expresen ordenadamente podremos construir un hábitat contenedor y estimulante; en lugar del deshumanizado y vacío de sentido actual. Empecemos a construir, lugar donde las diferentes voces sean escuchadas; asumiendo nuevos aprendizajes significativos, como lo menciona Díaz-Barriga (2013)¹⁷; y resolución de problemas; según Sotolongo (2006)¹⁸; rompiendo con la idea de saberes independientes en tal sentido, el lenguaje musical es más amable que el matemático y paradójicamente ambos están muy ligados, Álvarez (1999) ya hablaba de un matrimonio secreto entre estas dos disciplinas¹⁹. ¿Porque no valerse de una para abordar a la otra de una forma más atractiva para el educando y satisfactoria para el educador?

Descripción del nuevo paradigma, Solana-Becerril.

El tiempo musical es, en verdad, un tiempo que no se llega a poder racionalizar integralmente. Hemos advertido que semejante tiempo “no racionalizado” resulta similar al experimentado por la conciencia en el proceso aprendizaje y formación; consideramos que ambos poseen un tiempo subjetivo, *por lo tanto, la experiencia musical detenta las propiedades óptimas de lo vital*. Educando y educador podrán “reunirse” en el aporte del nuevo paradigma y, por medio de las analogías, lograr “ponerse al alcance; accesibles”; resignificando saberes y objetivos en cada una de ellas estimulamos su multiplicación brindando sustentabilidad a su aplicación.

Objetivos

Presentar una adecuación pedagógica y re significación formativa que permita acceder a la meta-cognición; instancia de valor connotativo en el espectro sonoro musical. Esta resulta una alternativa de acercamiento en torno a las disciplinas curriculares; aporta un valor estructurante y socializador al favorecer la apertura de canales de comunicación que enriquecen y anudan los procesos de formación y aprendizaje.

Descripción de la innovación

Creamos una **matriz de relación** (figura 1) en la que inter-juegan los elementos componentes del proceso, los cuales ordenamos por binomios; resultando un mecanismo de lectura del acontecer pedagógico formativo, al organizar tiempo-espacio y un método que favorece la transversalidad, al permitir articular dichos

pares relativos, en progresión creciente; por ejemplo: de lo sucesivo a lo simultáneo. Las propiedades del sonido y la música convocan a un compromiso socioemocional de los actores intervinientes; consolidando saberes a corto, mediano y largo plazo mediante la incorporación significativa de los aprendizajes previos y próximos. A través de la **co-construcción del conocimiento reimpulsamos, renovamos y conciliamos** el legado identitario y la participación pro-activa responsable.

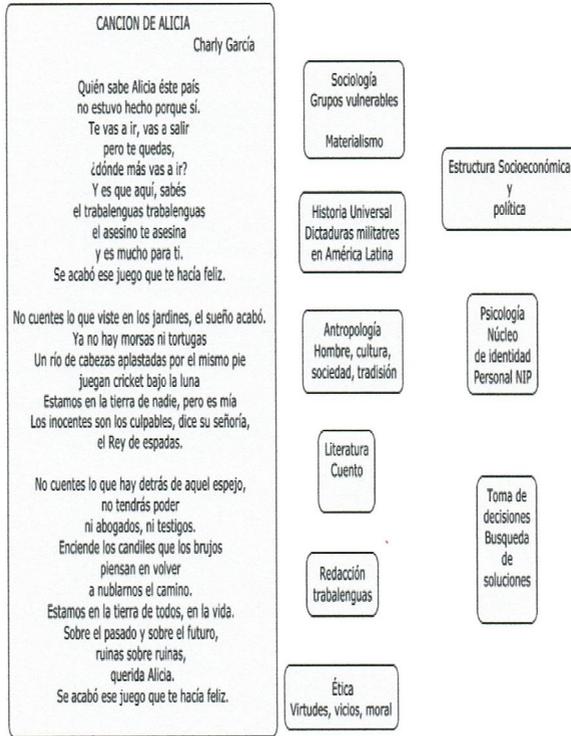
Proceso de implementación de la innovación.

Se puede relacionar con varias materias, con lo que logramos una actividad interdisciplinaria. Pensemos el hilo conductor será la música, por *default* tenemos que redactar... por lo que la materia de Lengua, está incluida... sí además el contexto está inmerso en una historia,... tendría que desarrollarse en algún punto del planeta o en una época... así ingresan Historia y Geografía, profundizando con las condiciones sociales... quizá Civismo, Sociología; por la naturaleza misma del sonido ya están incluidas la Biología, cuando hablamos de la aplicación biológica, sean ciclos, órganos o sistemas que tienen un ritmo; si entramos en un estudio más profundo de las materias Química y Física, estas se ven implicadas en las emociones que segregan sustancias y el movimiento de las ondas sonoras, respectivamente; así como Matemáticas a través de patrones y secuencias medibles (las notas resultan logaritmos en base 2); resultando ser el sonido, el soporte materico.

A través de la siguiente tabla damos cuenta de un abordaje cuya modalidad permite su adaptación al grado de complejidad pertinente a la franja etaria que se esté trabajando.

Tomemos por ejemplo una canción de Charly García como escenario didáctico.





Metodología

El método utilizado es el de investigación ex-post-facto y observación, ya que el problema que vamos a estudiar es complejo y para poder generar un proceso de cambio será necesario conocer la realidad; tomando en cuenta a los integrantes del fenómeno y su realidad cotidiana en el contexto pertinente desde todos los ángulos posibles.

Contribución principal

El sonido y la escucha permiten gestar una comunicación organizada y significativa a través de una renovada escucha. Escuchar para escucharse, por medio de la música como lenguaje, origina canales de apertura y resignificación. Nuestra matriz de relación al usufructuar el valor evocativo, denotativo y connotativo del espectro sonoro música, resulta motivadora de analogías. Cada una de estas se eslabonan entre las diferentes disciplinas dando cuenta de la transversalidad,

permitiéndonos unificar un criterio de abordaje. Acercándonos al objeto de estudio atendiendo sus múltiples variables, respaldamos una co-construcción del conocimiento; resultando un proceso de aprendizaje compartido, cuyo carácter dialéctico concuerda con el actual mundo global, dinámico y mutable. En tanto educadores consideramos que ponerlo en práctica un abordaje multidimensional requiere de una previa comprensión del fenómeno de modo integral. Proponemos una adecuación pedagógica y resignificación formativa; por un lado, favoreciendo el acceso a la meta-cognición (porque se le permitió al educando conocer, comprender, analizar, sintetizar y evaluar) y, por otro lado, promoviendo actitudes pro-sociales acordes a la interculturalidad actual, al incorporar el componente socioemocional.

Conclusiones

Desde el sonido como soporte materico y la música como lenguaje universal, íntimamente ligados a la historia de la humanidad, resulta posible co-construir un espacio contenedor de la diversidad y favorecedor de las relaciones vinculares. Nuestra matriz de relación permite drenar objetivos e intereses; para luego, por intermedio de las analogías, extractar, condensar y aprontar los pertinentes al caso o situación. Asentándose en el potencial connotativo que proporciona el espectro sonoro musical, el dispositivo ha de cimentar su carácter inclusivo de abordaje y delinear, en esbozo permanente, su potencial transversalidad. En tal sentido, la concebida matriz reafirma su traslación mediante analogías inter-disciplinaria; replicabilidad que impulsa el anudamiento de los binomios intervinientes, sustentando una concepción multidimensional del fenómeno pedagógico-formativo.

Ante la apremiante necesidad de adaptación de educando, educador, institución y sociedad consideramos indispensable aproximar, vehiculizar y alinear, tanto las exigencias, como las demandas emergentes al presente paradigma del actual mundo globalizado.

Es decir..., que cada quien logre concebir para sí, lo que imagina para sí.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (1991). Matemáticas y música el matrimonio secreto. *Números*, 33,44.
- Alvin, J. (1967). Musicoterapia. En J. ALVIN, *Musicoterapia* (págs. 12,13,14,16,17,19 y 2DA parte 99,127,128). Buenos Aires: Paidós.

- Azcoaga, E. (1996). La programación genética de la circulación de la información. *Neurolingüística y Psicología del lenguaje* (págs. 1,2,3,4). Buenos Aires: U.B.A.
- Bakach, S. (13 de noviembre de 2006). *Asesoría Nutricional*. Obtenido de Asesoría Nutricional: <http://asesorianutricional.com.ar/articulos-20.htm>
- Berrocal, J. (2011). *Música y neurociencia: La musicoterapia sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: UOC.
- Berrocal, J. (2011). *Música Y NEUROCIENCIA:LA MUSICOERAPIA SÚS FUNDAMENTOS, EFECTOS Y APLICACIONES TERAPÉUTICAS*. Barcelona: UOC.
- Bertherat, T. B. (1981). *“El cuerpo tiene sus razones”*. Barcelona: Argos Vergara S.A.
- Bertherat, T. B. (1981). *“El cuerpo tiene sus razones”*. Barcelona: ARGOS VERGARA S.A.
- Boltrino, P. (2006). “Musica y Educación Especial”. En P. Boltrino, *Música y educación Especial* (pág. 102). Buenos Aires: Ediciones de la Orilla.
- Boltrino, P. (2006). “Musica y Educación Especial”. En P. Boltrino, *Música y educación Especial* (pág. 102). Buenos Aires: EDICIONES DE LA ORILLA.
- Bruscia, K. (2004). “Modelos de improvisación en musicoterapia”. *Pasantía Observación y Práctica en Instituciones-Área Emergentes* (págs. 2,3). Buenos Aires: U.B.A.
- Carrión, W. (2015). “Aspectos Fundamentales que definen al maestro y su rol”. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 14-20.
- Courant, R. &. (1979). ¿Qué es la matemática? En R. &. Courant, *¿Qué es la matemática?* (pág. 3). Madrid: Aguilar.
- Courant, R. &. (1979). ¿Qué es la matemática? En R. &. Courant, *¿Qué es la matemática?* (pág. 3). Madrid: AGUILAR.
- De Corte, E. (2011). “Una perspectiva innovadora de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior”. *Una perspectiva innovadora de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (págs. 1,2,3). Lima: UNALM.
- Delalande, F. (1986). Estado de la música. En F. Delalande, *La música es un juego de niños* (págs. 21,22,26,27). Buenos Aires: Ricordi.
- Dethlefsen, T. &. (1993). “Polaridad y unidad”. En T. &. Dethlefsen, *“La enfermedad como camino”* (págs. 25,26,27,28,29,40). Barcelona: Plaza & Janés.
- Dethlefsen, T. &. (1993). “Polaridad y unidad”. En T. &. Dethlefsen, *“La enfermedad como camino”* (págs. 25,26,27,28,29,40). Barcelona: PLAZA & JANÉS.

- Díaz- Barriga, F. (2013). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pág. Capítulo 5). México: Trillas.
- Duarte, J. (Marzo de 2003). "Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual". *Revista Iberoamericana de Educación*, 97-113. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttxt&pid=S0718-07052003100007&Ing=es&nrm=iso.
- Fregtman, C. (1982). "Cuerpo, música y terapia". En C. Fregtman, *"Cuerpo, música y terapia"* (págs. 42,43). Barcelona: Mirall.
- Fustioni, O. (2016). La música: química, emoción y cerebro. *Química viva*, p.p 5
- Isaza, L. (2014). Interdependencia de la práctica psicológica y la práctica docente: Saberes co-participantes en el contexto escolar. *Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 15-26.
- Llambi, L. (2012). Proceso de transformación de los territorios rurales latinoamericanos: los retos de la interdisciplinariedad. *Eutopia*, 117, 134.
- Llambi, L. (2012). Proceso de transformación de los territorios rurales latinoamericanos: los retos de la interdisciplinariedad. *EUTOPIA*, 117, 134.
- Malinowski, N. (2013). *"Pensamiento complejo"*. México: Pearson.
- Malinowski, N. (2013). *"Pensamiento complejo"*. México: PEARSON.
- Moreira. (2012). "La teoría del aprendizaje significativo Crítico". *Iberoamericana*, 9-20.
- Moreira. (2012). "La teoría del aprendizaje significativo Crítico". *IBEROAMERICANA*, 9-20.
- Quiroga, A. (1985). "os principios organizadores internos de estructura grupal". *Temas de Psicología Social*, 6,7,8,9.
- Roederer, J. (2010). Música física, psicofísica y neuropsicología. En J. Roedere, *Acústica y Psicoacústica de la Música* (pág. 11). Milán: Ricordo.
- Schapira, D. (2002). "Musicoterapias-facetadas de lo inefable". En D. Schapira, *"Musicoterapias-facetadas de lo inefable"* (págs. 54,55). Río e Janeiro: Enelibros.
- Schapira, D. (2002). "Musicoterapias-facetadas de lo inefable". En D. Schapira, *"Musicoterapias-facetadas de lo inefable"* (págs. 54,55). Río e Janeiro: ENELIBROS.
- Sención, L. (2015). "Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA". *Ventanas abiertas a la Pedagogía*

Universitaria, 22-24.

- Shafer, P. (1996). "Tratado de los objetos musicales". En P. Shafer, "*Los cuatro escuchas*" (págs. 62-63-64). Madrid: Alianza.
- Shultz, M. (1993). Significado de la dimensión tempoespacial en música. En M. Shultz, *¿Qué significa LA música* (págs. 74-75). Chile: Dolmen.
- Sotolongo, P. D. (2006). "*La revolución contemporánea del saber y la complejidad social hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*". Buenos Aires: CLACSO.
- Thayer, G. (1982). "Tratado de musicoterapia". En G. Thayer, "*Tratado de musicoterapia*" (págs. 37,38,39). Barcelona: Paidós.
- Thayer, G. (1982). "Tratado de musicoterapia". En G. Thayer, "*Tratado de musicoterapia*" (págs. 37,38,39). Barcelona: PAIDOS.
- Tobón, S. &. (2006). Conocimiento desde el pensamiento Complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *EAN*, 27-37.
- Van der Linde, G. (2007). "¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la Educación Superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 11,12.
- Vitale, A. (6 de Marzo de 2010). "*El estudio de los signos, Pierce y Saussure*". Buenos Aires: EUDEBA. Obtenido de <http://catedradelinguistica01.blogspot.com.ar/2010/03/lasemiotica-de-peirce.html>

Notas

1. Nuestro cuerpo es ritmo, armonía, melodía en nuestro andar, respirar y los ciclos del mismo el circadiano, menstrual en las mujeres, nuestra frecuencia cardiaca, movimiento.
2. Al ser la música el lenguaje se pueden establecer anclas (desde el punto de vista de la psicología) que permiten recuperar la información, como si fuera una regla nemotécnica, por eso hablamos de una huella significativa.
3. El sonido no viaja por el aire. El movimiento de vibración periódico generado se transmite a las moléculas del aire, las cuales, no viajan por el medio sino, simplemente, se desplazan y retornan a sus posiciones iniciales afectando a las moléculas contiguas. De esta forma, se transmite una energía que se propaga por el medio hasta llegar al receptor.
4. El contenido de armónicos es el que permite distinguir la misma nota musical producida por distintos instrumentos: si una flauta y un violín emiten un Fa distinguiremos de que instrumento procede. Ambos coinciden en la misma

frecuencia fundamental, pero difieren en el contenido de armónicos.

5. Sonidos como los generados por las campanas producen frecuencias que no son múltiplos de la fundamental.

6. Inmanencia, según el diccionario de filosofía es el ente intrínseco de un cuerpo, se contrapone al trascendente

7. Bailes para cosechas, ritos de fertilidad, para la menstruación, en ese contexto mágico que interpreta al mundo.

8. Shafer, P. (1996). "Tratado de los objetos musicales". En P. Shafer, "*Los cuatro escuchas*" (págs. 62-63-64). Madrid: Alianza.

9. Fustioni, O. (2016). La música: química, emoción y cerebro. *Química viva*, p.p 5

10. La conexión del núcleo accumbens con la ínsula y el hipotálamo, dos estructuras que regulan la actividad autonómica y que serían las responsables de los cambios fisiológicos asociados con la respuesta relajante de la música, como la disminución de la frecuencia cardiaca, la presión arterial, respiración, la actividad cerebral y la conductancia de la piel (27,28). 27. Dousty M, Daneshvar S, Haghjoo M. The effects of sedative music, arousal music, and silence on electrocardiography signals. *J Electrocardiol.*2011;44:396. 28. Knight WE, Rickard NS. Relaxing music prevents stress-induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. *J Music Ther Winter.* 2001;38:254-72

11. Kelley AE, Berridge KC. The neuroscience of natural rewards: relevance to addictive drugs. *J Neurosci.* 2002.

12. Su ausencia genera parkinson, Alzheimer . Robinson TE, Berridge KC. *Addiction. Ann Rev Psychol.* 2003;54:25-53.

13. Sobre todo en la etapa de la adolescencia que a nivel cerebro ocurre el proceso de pruning (poda neuronal)

14. En la educación básica los niños no quieren ir a la escuela porque esta perdió su magia, su ilusión; les gustaría que desapareciera.

15. La emoción permite un proceso de mielinización a nivel neuronal, fijando el conocimiento. La mielinización, básicamente es el recubrimiento de las conexiones entre las neuronas con una membrana especializada permitiendo la adecuada transmisión de los impulsos nerviosos. El proceso se lleva a cabo a lo largo de 5 fases: 1) Inducción de la placa neural 2) Proliferación de las células nerviosas 3) Migración y agrupamiento 4) Crecimiento de axones, formación de sinapsis y mielinización 5) Muerte neuronal y nueva disposición sináptica.



16. En función del contexto en los planos intra e intersubjetivo se da la construcción identitaria se da a partir del otro (otredad); en sus inicios el niño se identifica en función de las etiquetas que sus padres y los otros le dan “eres muy listo”, “que niño tan flojo y distraído”. Posteriormente se identifica desde sí mismo, pero se resignifica con la mirada del otro.

17. Díaz- Barriga, F. (2013). Estrategías de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pág. Capítulo 5). México: Trillas.

18. Sotolongo, P.D. (2006). “*La revolución contemporánea del saber y la complejidad social hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*”. Buenos Aires: CLACSO.

19. Álvarez, J. (1991). Matemáticas y música el matrimonio secreto. *Números*, 33,44.



Suor borrado de notícias: experimentação vocal e investigação sonora

Wânia Mara Agostini Storolli

waniast@gmail.com

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Do poder da experiência

A aquisição de conhecimento e habilidades específicas é frequentemente considerada como um dos principais objetivos dos processos de aprendizagem na sociedade ocidental, incluindo-se as diferentes linguagens artísticas. A linguagem musical não constitui exceção, estando seu ensino em geral focado na assimilação de técnicas e desenvolvimento de habilidades que permitam seu domínio. Este trabalho parte de uma perspectiva diferenciada, intencionando destacar a importância da experiência e fundamentando-se nas ideias de Jorge Larrosa Bondía, que propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, em contraposição ao modo frequente de se pensar a partir das relações entre ciência e técnica ou mesmo entre prática e teoria (Bondía, 2002, p. 20). Em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), este pensador e pedagogo começa por tentar definir o que seria a experiência, remetendo-se ao significado desta palavra em diversas línguas. Segundo Bondía, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21). Portanto, já nesta definição entreve-se o sentido da

individualidade que a experiência carrega em si, já que “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27). Sendo assim não existem dois indivíduos que possam realizar a mesma experiência, ainda que vivenciem o mesmo acontecimento. A experiência seria uma “abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar” (Bondía, 2002, p.28). O experimento no entanto diferencia-se da experiência, pois se o primeiro pode ser repetido, a experiência é sempre única. Além disso, como componente fundamental que a constitui, Bondía enfatiza sua “capacidade de formação ou de transformação” (Bondía, 2002, p.25). Ainda observa que é necessário tempo e disponibilidade para que a experiência ocorra.

Bondía diferencia experiência de informação. A sociedade ocidental tornou-se uma sociedade da informação. Estamos sempre tentando nos manter informados. Estar informado é algo valorizado, equivalente a ter conhecimento. Bondía observa o curioso intercâmbio de termos como “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e “sociedade de aprendizagem” (Bondía, 2002, p.22). Na verdade, o pedagogo vai mais longe e ressalta os aspectos negativos da informação, já que para ele, esta não deixaria lugar para a experiência acontecer, seria até mesmo “quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Bondía, 2002, p.21). Ao refletir sobre o saber da experiência, Bondía ressalta como esta difere também do “saber coisas”. O saber da experiência tem a ver com algo que “nos toca” e portanto, tem o poder de formação e transformação. Para vivenciar uma experiência, é preciso então ter abertura e disponibilidade. Não significa que o conhecimento ou a ação sejam desprezados, pois de fato, a experiência seria uma forma de “mediação” entre o conhecimento e a vida humana (Bondía, 2002, p.26). No entanto, remetendo-se a Walter Benjamin e sua constatação sobre a pobreza de experiências em nosso mundo, o autor constata que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (Bondía, 2002, p. 21). E talvez este fato se deva exatamente ao excesso de informações a que estamos submetidos nesta “sociedade de informação”, já que estas de fato acabam por ocupar o lugar da experiência e a possibilidade do saber dela proveniente. Bondía aborda ainda o par informação/opinião, que tem regido também a ideia de aprendizagem. Para o autor, o conhecimento não se reduz à aquisição de informações e o saber da experiência não pode ser confundido com o saber coisas ou estar informado. Exatamente esta obsessão pela informação seria, segundo Bondía, um obstáculo à existência da experiência, esta com real potencialidade de transformação. A experiência necessita de tempo, observa o autor (Bondía, 2002, p. 23), o que novamente se configura como um obstáculo numa sociedade dominada pela velocidade, assim como a ausência de memória e a falta de silêncio predominam, dificultando a existência de algo que pode “nos acontecer”, de algo que pode nos afetar.

Um experimento com potencial para a experiência

Almejando proporcionar a possibilidade da experiência, propiciar sua valorização e refletir sobre seu poder transformador, este estudo traz o relato de um processo criativo que teve como intenção não ser apenas mais um experimento na área artística, como os comumente realizados no âmbito das práticas de ensino objetivando a aquisição de habilidades e técnicas, mas sim ser um experimento que possibilitasse a vivência da experiência, no sentido acima apresentado a partir das ideias de Bondía e que pudesse assim, se configurar como algo mais relevante e transformador para os que dela participassem. O processo criativo foi realizado no âmbito de uma proposta didática que, partindo de práticas que integram corpo e voz e da investigação sonora de materiais, culminou com o desenvolvimento e apresentação de uma intervenção sonora e da performance “Suor borrado de notícias” por alunos do curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2015. O estudo analisa alguns aspectos deste percurso e procura ressaltar como a experiência se inscreve nos corpos e vozes, transformando também as percepções.

O trabalho prático foi realizado no âmbito da disciplina “Laboratório do Corpo e da Voz”, ministrada por esta autora em conjunto com outra docente, cada qual com quatro horas de aula semanais durante um semestre letivo. No início as práticas foram desenvolvidas separadamente, porém tendo como objetivo estabelecer uma interação e uma temática em comum. Somente ao final houve a possibilidade de atuar conjuntamente com o grupo, especialmente no período de estruturação das ações.

No que diz respeito à investigação dos recursos sonoros, a experimentação didática partiu do desejo de fazer uso de improvisações para a construção de uma paisagem sonora. Não havia no entanto uma ideia predeterminada de que paisagem seria esta. A intenção de se trabalhar com uma paisagem sonora a partir de sons da água ou sons do ar não se mostrou como estimulante para o grupo, já que este havia anteriormente se debruçado sobre estes elementos, ainda que em contexto totalmente diverso. Foi então que esta autora sugeriu o jornal como material, pensando primeiramente na sua possibilidade sonora enquanto papel, mas também enquanto mídia portadora de notícias. Estava desta forma definido um eixo temático que poderia servir como elemento de conexão para o trabalho didático realizado pelas duas ministrantes desta disciplina.

Entre os diversos objetivos da disciplina pode-se listar:

1. Aprimorar a consciência corporal, o conhecimento sobre si mesmo: corpo e voz.
2. Desenvolver a percepção musical, vivenciando na prática elementos da

estrutura musical, tais como pulso, andamento, ritmo e melodia.

3. Explorar os recursos vocais e motores, aprimorando a emissão vocal, afinação e motricidade.
4. Desenvolver a escuta do outro e a percepção sensorial.
5. Colocar em prática a possibilidade de criar a partir da conexão corpo-voz.

A experimentação prática fundamentou-se no conceito de paisagem sonora de Murray Schafer, explorando as potencialidades sonoras da voz, do corpo e do material “jornal”, tendo como base a improvisação livre e referência de obras contemporâneas como a “Ópera para papel” (Miranda, Barber, 1991), realizada em 1991 e 1996 pelo *Taller de Música Mundana* com a participação de Llorenç Barber e Fátima Miranda, entre outros.

A integração entre corpo e voz: estratégias práticas

As estratégias visaram explorar inicialmente o conceito de “paisagem sonora” de Murray Schafer, que define esta como “qualquer campo de estudo acústico” (Schafer, 2011, p. 23). O conceito de paisagem sonora foi desenvolvido junto ao grupo a partir da exploração do material sugerido - o jornal, porém integrando movimento e sonoridades do corpo e da voz. O processo criativo foi organizado com foco nos processos de desconstrução sonora da palavra, na criação de glossolalia, na exploração dos parâmetros do som e de ritmos diversos.

Durante o semestre foram realizadas diversas vivências de improvisações vocais livres conectadas ao movimento. Este trabalho teve como principal fundamento a prática de Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf. Estratégias provenientes de outras práticas, tais como a Eutonia de Gerda Alexander, também estiveram presentes para auxiliar no aprimoramento da consciência corporal. Em especial o toque em si e no outro foi uma estratégia presente. Foram propostas atividades específicas com o jornal. Inicialmente, o jornal esteve presente também como elemento de contato entre os participantes. Em um exercício de contato/massagem, os participantes conectavam-se pelo contato entre suas regiões dorsais, tendo o jornal entre os corpos e como objetivo que este não caísse.

Para a exploração sonora do material jornal inicialmente cada um dos participantes deveria apresentar um som realizado com o jornal. Após esta apresentação inicial, foram estimulados a interagir sonoramente entre si improvisando a partir deste material inicial que haviam apresentado. Desta improvisação surgiram motivos rítmicos que superpostos adensaram a textura sonora. O final foi estabelecido pelo grupo a partir do próprio desenvolvimento da improvisação. Como o trabalho

em geral foi organizado a partir da conexão entre voz e movimento, também aqui pode-se observar que a geração de som a partir do jornal desenvolveu-se em conexão a movimentos, que num momento posterior iriam se estabelecer como pequenas cenas da performance. Paralelamente, o jornal, inicialmente explorado na sua materialidade enquanto papel, transformou-se também em tema e aspectos políticos relacionados a esta mídia adquiriram expressão na performance. Desta forma, o jornal ultrapassou a função usual de ser fonte de notícias a serem lidas e passou a ser vivenciado pelos participantes de múltiplas formas, servindo, por exemplo, de papel de embrulho, de cobertor, de arma, de chapéu ou vestimenta e até como alimento.

Outra estratégia específica foi a criação e exploração da glossolalia. Os participantes foram incentivados a gerar uma língua estranha em conexão a movimentações propostas. Este material iria ser utilizado posteriormente na leitura de manchetes de jornal, de forma a produzir um burburinho incompreensível, que se remetesse no entanto às línguas faladas. Neste trabalho também aliou-se a percepção de parâmetros do som: intensidade e crescendos sonoros foram explorados, bem como variações de tempo.

Em outra vivência foi proposta a desconstrução sonora da palavra. Das manchetes lidas em partes de jornal distribuídas previamente entre os participantes, estes deveriam eleger uma palavra e começar a explorar esta sonoramente. Este exercício foi realizado algumas vezes, em geral aliado a um movimento de bascular a região pélvica, sentados no chão. Esta proposta tinha como objetivo específico provocar um estranhamento e uma liberação da palavra de seu significado semântico, de forma a permitir a descoberta de outras camadas de sentido e de suas sonoridades não usuais. Esta é uma proposta de vivência que estimula a procura por sons primordiais, que embasam as palavras e que no dia a dia passam despercebidos. Uma das improvisações foi gravada e utilizada em um momento específico da performance.

Suor Borrado de Notícias

O processo de investigação realizado durante um semestre culminou com a organização de uma performance. Esta foi apresentada no final de novembro de 2015 e teve a duração de 30 minutos. Com o título “Suor Borrado de Notícias” a apresentação tem início com performers cruzando o espaço e lendo notícias do jornal em *glossolalia*. O burburinho em crescendo é quebrado por manchetes em português, entoadas em voz alta a intervalos cada vez menores, trabalhando-se aqui com os parâmetros sonoros de intensidade e duração. Após a enunciação de uma manchete em fortíssimo, ocorre uma pausa súbita, tanto do som como

da movimentação. Do silêncio surge pouco a pouco a “orquestra de jornais”, assim denominada pelos próprios participantes, com a apresentação de diferentes sonoridades possíveis de serem produzidas pela materialidade do papel/jornal. As sonoridades são apresentadas individualmente através de ações rítmicas com o papel como “rasgar”, “percutir”, “esfregar”, “bater”, “assoprar”, “vocalizar através do jornal” e outras de formas e intensidades diversas, seguidas pela desconstrução sonora de palavras escolhidas que compunham as notícias lidas. A “orquestra de jornais” tem início com ações individuais, que acelerando e crescendo sobrepõem-se, formando uma textura densa de onde despontam conversas musicais, que se destacam do todo - duetos, trios e quartetos rítmicos. As ações para produção das sonoridades do papel/jornal são em geral compostas por movimentos repetitivos, que em geral envolvem todo o corpo e assumem a forma de cenas, onde os participantes se relacionam com o jornal. Depois da densa textura de acontecimentos e sonoridades simultâneas, a “orquestra” termina com poucas ações, tal qual uma coda. Após a “orquestra de jornais”, seguem-se diversas outras ações, que são realizadas com o jornal e que formam pequenas cenas. Em uma delas, o jornal serve de vestimenta para um desfile, em outra é ingerido como alimento, por exemplo. Em certo momento, os participantes desenrolam um enorme tapete confeccionado com jornais e depois de uma série de movimentações, este tapete é jogado para cima. Ao cair, há dois ou três participantes sob este tapete, que começa a engolir outros participantes, transformando-se na ideia de um “monstro do jornal”. Uma improvisação vocal desenvolvida através da desconstrução sonora de palavras foi gravada e utilizada neste momento final da performance, quando todos os participantes são engolidos pelo “monstro do jornal”. Estando todos sob os jornais e formando uma massa amorfa, é tocada a gravação previamente realizada com a improvisação baseada na desconstrução sonora das palavras, provocando uma atmosfera de estranhamento. Aos poucos os participantes começam a furar o jornal, tornando-se livres e destruindo o “monstro do jornal”.

A transformação das percepções

Considerando que a proposta deste experimento é não somente possibilitar a aquisição de habilidades e técnicas, mas possibilitar a vivência de uma experiência transformadora, faz-se necessário se perguntar: quem seria o sujeito da experiência que tentamos viabilizar? Voltando a Bondía, o autor coloca que este “sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Bondía, 2002, p. 24). Além da observação contínua durante o processo que pode identificar tais vestígios e algum processo de transformação naqueles que

participaram do projeto, em especial uma intensificação no estado de presença e concentração dos participantes e uma dedicação crescente às vivências propostas, foram requisitados dos participantes reflexões e depoimentos livres ao final do processo. Frequentemente apareceram nestes a questão da experiência vivenciada como algo que propiciou alguma transformação, a intensificação das percepções, a descoberta de si e do outro.

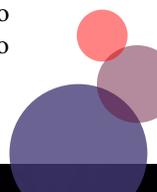
Uma das participantes observou em seu depoimento como o experimento foi uma possibilidade de encontro, proporcionando a ampliação da escuta e da atenção:

De início, foi muito bom poder explorar minha voz. Perder a vergonha de escutá-la e conseguir investigá-la como um membro vivo de meu corpo. E após essa vivência individual, abrir os ouvidos e permitir-me encontrar com o outro. E que difícil esse lugar da escuta, em que há muita atenção e sutileza envolvidas. Acredito que outro ponto fundamental foi o trabalho com a respiração. Colocar a mão nas costas e senti-la, perceber seus fluxos e seu funcionamento para utilizá-la com consciência e torná-la uma poderosa aliada da criação. Atingimos outra qualidade quando a utilizamos bem. Achei muito refinado e interessante o projeto com o jornal. Explorar não apenas a sonoridade, mas o peso da página, da notícia. (...) Surgiram imagens e explorações belíssimas: nossa orquestra, a glossolalia de manchetes, as palavras desconstruídas, etc. (M.M., 2015)

A estratégia da desconstrução da palavra mostrou-se como uma forma de quebrar com os automatismos ao liberar as palavras de seu significado semântico, estimulando a descoberta de suas múltiplas sonoridades. Através deste processo foi possível uma vivência de camadas mais profundas do ser, como explicitado a seguir por uma das participantes:

Algumas experiências possibilitaram uma experimentação individual bastante profunda e isso só foi possível devido a construção de um estado livre de tensões e de não-julgamento, onde o aluno sentia-se a vontade para descobrir novas potencialidades. Um exemplo desses processos foi a desconstrução da palavra que acessou lugares muito profundos do meu ser.

A atividade consistia em escolher uma palavra aleatória do jornal e explorar sua sonoridade, desconstruindo suas sílabas e letras. Cada palavra carregava no seu som o seu significado, sua energia, e transpunha à sua sonoridade a doçura, a rigidez ou a aspereza de seu sentido. Essa brincadeira levava-me a lugares bem distantes da realidade espacial e temporal, criando um vácuo onde eu me desapegava do meu eu para me coisificar no espaço, podendo essa coisa ser um som. Além de possibilitar uma investigação. Os outros alunos compunham um fundo musical e me ligavam à realidade, pois era preciso ficar atenta à composição coletiva para dialogar com ela, criando um amálgama do eu com o outro, com o espaço, com o som. (J.G., 2015)



Outra participante ressalta a experiência da conexão com o corpo, com os sons, com si própria e com o coletivo:

A orquestra sonora realizada com os jornais foi surpreendente pra mim. Não imaginava a quantidade de possibilidades sonoras existentes a partir do jornal; também me surpreendi ao perceber que, no momento em que estabelecíamos a orquestra, estava tudo muito conectado: o nosso corpo com o jornal, influenciando no som, o nosso corpo influenciado pelos outros corpos e pelos outros sons, o que fazia a orquestra estar em uma constante mutação sonora. Essa experiência se potencializou, para mim, quando, após realizarmos a vivência sonora com os jornais, fizemos a desconstrução de uma palavra escolhida por cada um. Senti, naquele momento, que estávamos todos muito conectados e que tudo o que acontecia era estímulo para cada um e para o coletivo. (I.B.S, 2015)

Conclusões

Juntamente com a exploração do movimento, as estratégias de pesquisa vocal mostraram-se relevantes para o aprimoramento da propriocepção, da descoberta da voz e de sua relação com o movimento, bem como a aquisição de noções de ritmo, percepção dos sons do meio ambiente, consciência dos parâmetros musicais, percepção da potencialidade musical dos sons produzidos por outros materiais que não os instrumentos tradicionais, elementos que através da criatividade e imaginação foram determinantes para a construção da performance e para a experiência artística dos participantes. A investigação sistemática das relações entre corpo e voz, através de práticas diversas, que incentivaram a descoberta das potencialidades criativas da voz, bem como a pesquisa do material “jornal”, seja a partir de seu conteúdo enquanto mídia ou de sua potencialidade sonora enquanto papel, configurou-se como um experimento. Mas este experimento permitiu a cada um dos participantes realizar uma experiência, ressaltando-se aqui o aspecto da unicidade da experiência. O conhecimento foi assim mediado pela experiência e tornou-se parte dos sujeitos que a vivenciaram, mostrando que este processo é individual e que os sujeitos da experiência caracterizaram-se por uma “disponibilidade fundamental” e por “uma abertura essencial” (Bondía, 2002, p.24). O termo “experiência” foi trazido pelos participantes em seus depoimentos, apontando seu papel mediador, como ressalta Bondía, entre o conhecimento e a vida. No entanto, esta experiência só pode ser viabilizada pelo emprego de estratégias específicas e principalmente pela maneira como foram propostas e realizadas. Uma atmosfera de não julgamento e respeito pelo outro foi instaurada e o tempo para a maior parte das vivências foi delimitado pelo próprio fazer dos participantes. Assim, improvisações chegavam ao final pela própria dinâmica do fazer. Dar-se tempo e deixar acontecer são portanto atitudes fundamentais para a

realização de uma proposta que possa permitir a experiência, bem como o respeito pelo percurso do outro. A ampliação da escuta não se reduz ao fato sonoro, mas é assim ampliada possibilitando a escuta do outro e a conexão profunda com si e com o entorno, viabilizando uma experiência transformadora, que se inscreve nos corpos e vozes como vestígio de tudo o que lhes passou. Experiência é encontro, é transitar por lugares não conhecidos, é lançar-se ao risco do indeterminado, de onde podem surgir novas percepções, marcas que transformam e que incorporadas tornam-se parte daqueles que a vivenciaram, como um fato significativo.

Referências

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. N°19. pp. 20-28. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>
- Miranda, F. , Barber, L. (1991). *Ópera de Papel*. Taller de Música Mundana. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IOeQDSSGnAs>>
- Schafer, R. M. (2011). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: UNESP.



Una clase de piano en la relación uno a uno

Mirian Tuñez

mirtun55@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata - Bachillerato de Bellas Artes – Facultad de Bellas Artes / Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)

Introducción

Este trabajo relata una experiencia pedagógica expresada desde las vivencias del docente. Por un lado, considera que el proceso institucionalizado de aprendizaje de un instrumento se organiza en base a dos pilares: (i) el desarrollo de destrezas técnico-musicales y (ii) un corpus de conocimiento teórico que describe el funcionamiento de los elementos constituyentes de la música conforme ésta es entendida como lenguaje (Shifres, 2015). Este abordaje privilegia la notación musical dando un lugar destacado a la partitura. En este sentido, este tipo de aprendizaje musical más centrado en el relato visual que sonoro, influencia los procesos de significación y comprensión de la música. Y a su vez, deja de lado cuestiones subjetivas que aparecen en la experiencia vital de hacer música y que podrían ser significativas para lograr una comprensión musical más integral.

Por otro lado, la gran mayoría de las metodologías académicas de investigación nos ofrecen instrumentos para la observación, análisis, registro y evaluación de lo que hacen otras personas distintas al investigador; mientras que, el campo de la autoetnografía nos ofrece un camino para resaltar lo planificado, observado

y sentido por el propio investigador, en este caso el docente. Por esta razón, este trabajo rescata la experiencia autobiográfica de dicho docente el que recorre un camino de introspección para amar su relato en 1ra persona y recuperar las contradicciones y decisiones que le suceden al promover un modo no tradicional de aprendizaje. Acota, además, reflexiones sobre la experiencia intersubjetiva que surge a partir de la relación uno a uno típica de la clase de instrumento y preguntas que esta intersubjetividad promueve. Se sitúa en un colegio modalizado hacia la educación estética, cuyo diseño curricular articula la especialidad de Discursos Musicales con el resto de las áreas correspondientes a una currícula secundaria. En este contexto, la asignatura instrumento piano tiene como propósito la recreación interpretativa de los más diversos registros musicales que generen situaciones de comunicación relacionadas con su marco cultural.

La clase de Piano en la relación uno a uno

Un día de marzo llega Valentín al aula 3. Viste una remera verde y zapatillas sin cordones. Tiene unos hermosos rulos rubios y finitos que le llegan hasta el hombro. Ni bien abre la puerta del aula, tira la mochila en el suelo. Típico adolescente! Parece fatigado <serán los 77 escalones hasta el 3er piso?, me pregunto, pero parece que hay algo más.....> Apenas esboza una sonrisa. Viene de rendir un examen compensatorio de lengua y no está muy convencido de su resultado.

Enseguida sintonizamos. Tal vez su mirada melancólica o su tez pálida me invitaron a prestarle mucha atención.

-Hola Valentín ¿Cómo estás?

-Maso -me contesta en voz baja-. Me siento un poco cansado, recién tuve esas clases de lengua! Me pierdo.....

-Bueno, tranqui....ahora estamos con nuestra compañera: “la música”.

-Vení, sentate ¿Querés tocar algo? Algo que tocás siempre, o algo del año pasado, o del anterior, lo que quieras. Es para que nos conozcamos un poco.

-Bueno.

Sin embargo, lo noto desconcentrado: ¿por dónde empiezo para motivarlo?

Inmediatamente me surge este concepto: los nativos digitales hacen primero y preguntan después. Recuerdo a Morduchowicz (citada en Gonzalez, 2008) cuando habla de los adolescentes: “les gusta explorar, curiosear, descubrir y entrometerse. Muestran más interés por propuestas que van ligadas a imágenes conocidas o a una acción”. “Aprenden haciendo” Es real, ¡son poco permeables a las abstracciones!

Le sugiero, entonces, que toquemos un tema conocido. Elegimos el himno a la alegría de Beethoven. Empezamos a jugar un rato directamente sobre el teclado. Él toca una parte, yo le contesto: buscamos cómo acompañar con una sola nota.

-¿Cómo te gustaría que suene? Trabajaste alguna vez con plastilina?

-Sí, juego con mi hermanito, a él le gusta combinar los colores y a mí me gustan las formas raras que van surgiendo de mis manos.

-Genial, entonces vamos a plastilinar nuestro himno a la alegría. Probemos, pensemos,elijamos. Vamos a darle forma. Tomemos la 1ra frase!.....

Se sonó lo dedos y se zambulló en el teclado con las dos manos. Me pareció que la metáfora de la plastilina le evocó ese placer que tenemos los instrumentistas de sentir la tecla en la yema de los dedos. Así concentrado, buscó, exploró y armó su 1ra frase.

-Ahora pensemos cómo diferenciar la parte B ¿Qué pasa si las dos manos hacen lo mismo en simetría? -pienso en el movimiento contrario-. Bajan los mismos dedos en ambas manos, sólo te preocupas por una de las dos! La otra copia. En esta clase vale copiarse!

-¿Vale copiarse dijiste? -mmmmh ¡Qué bueno!.....

(ésta frase traerá consecuencias).

-Te diste cuenta que ya tenés las dos partes plastilinizadas!

-Bueno a tocar toda la obra completa. Contame con sonidos

como quedó.

-Estás contento con tu himno a la alegría?

-Si!

-Muy bien! Entonces, ¿Qué te gustaría tocar para la próxima clase?

-Quiero tocar Crimen de Cerati.

Nos miramos... y casi sin que medie aclaración, decimos: ¡a plastilinizarse el arreglo!

A la clase siguiente empezamos a garabatear sobre el teclado la melodía de Crimen. Cuando estamos buscando cómo acompañarla, se presentan dificultades para sincronizar los acordes con la melodía. Necesito rápidamente proponer una opción para no desmotivar la tarea en la que estamos compenetrados.

-Se me ocurrió una idea!...¿Y si tocamos la melodía alternando las manos? vamos a ganar en continuidad! Eso sí, busquemos el mejor reparto, nada de dejarle poco protagonismo a la mano izquierda!

-Oki. Todo por Cerati!

Armamos la melodía, repartimos las voces. Aparece fuertemente la letra de la canción que va condicionando la fluidez del discurso. Observa sus dedos y descubre que no todos le responden igual. Se levanta del taburete, da vueltas por el aula. Se vuelve a sentar, me mira. Estira los dedos sobre el teclado sin producir sonido. De repente, canta el motivo inicial y empieza a tocar. Explora, se detiene, piensa y finalmente la resuelve muy satisfactoriamente.

En ese momento me surgen dudas: ¿cómo continúo la tarea? Si le doy una partitura nueva, es posible que Valentín interprete que hicimos esta experiencia para desarrollar habilidades técnicas –tocar con las manos en alternancia- desvirtuando el aspecto expresivo, exploratorio y motivacional que le dio lugar. Por otro lado, estaría abandonando un relato sonoro –buscar la melodía directamente en el teclado, probar con que mano es más apropiado ejecutar cada motivo, evocar la letra, decidir que sonidos son los más interesantes para resaltar, aprovechar los

gestos emergentes en su deseo del cómo decir la canción, y su total involucramiento con la tarea-, para llevarlo a un relato más visual que posiblemente estructure de otra manera su forma de pensar la música y sus significados. De alguna manera, le estaría diciendo: estas actividades fueron un juego introductorio para relacionarnos mejor. Pero el imaginario social del modelo enseñanza-aprendizaje tipo conservatorio nos obliga a recorrer estructuras cada vez más complejas, sobre todo, deducidas desde la partitura, para configurar respuestas motoras que en algún momento aplicarás al hacer tu propia música...

De repente, Valentín acomoda su cuerpo y comienza a tocar Crimen. Me llama mucho la atención su forma de compenetrarse con lo que está diciendo musicalmente. Sonido, gesto, actitud.

Me digo: no puedo perderme esta oportunidad de hacer con él! Afirmino en mi interior la convicción de que estas actividades tienen un valor cognitivo porque forman parte de lo que él escucha, quiere tocar, es su contexto inmediato y está relacionado con su experiencia cotidiana de la música. Por otro lado justo en ese momento estoy leyendo a Merleau-Ponty (1997) y rescato estas palabras: “la conciencia es originariamente no un yo pienso, sino un yo puedo”. También lo corroboro en los trabajos Francisco Varela y Humberto Maturana (citados en Shifres 2015) los que sugieren que el conocimiento no se construye a través del procesamiento de información simbólica, es decir, como representaciones de hechos y eventos del entorno en formato proposicional, sino a través de cómo interactuamos con y en él.

Me resuenan las ideas: enacción, interacción, hacer con otro. De repente, aparece en mi memoria el concepto de Scheler (citado en Segovia Cuellar, 2012) sobre empatía: capacidad de entendimiento y experiencia de la mentalidad y vivencia de los otros de forma directa, que tenemos debido a la percepción de éstos como sujetos intencionales y el acceso a sus emociones a través de la naturaleza comunicativa de su cuerpo. La naturaleza de la empatía refuerza las teorías de segunda persona que proponen que al desplegar articulaciones corporales con el otro sentimos con él, tenemos la posibilidad de resonar conductualmente con el otro. Reflexionando sobre esta idea pensé que esta comunicación diádica entre Valentín y yo nos permitió un intercambio de sentimientos, afectos y conocimientos coordinados para la co-creación y la regulación de nuestro propósito: el proceso de aprendizaje situado desde la recreación del tema de Cerati. Por otro lado, desde el marco de lo que significan el compromiso corporal, el movimiento y las repuestas emocionales a la música, como modalidades cognoscitivas, teorías que proponen que el ejecutante piensa con el movimiento, y que éste no es una representación del proceso interno, sino más bien es el proceso cognitivo mismo, me digo: Valentín se vincula con la música desde la producción de un contexto concreto. Primero plastilinizó el himno a la alegría a modo de introducción a una metodología de

enseñanza y aprendizaje del instrumento. A partir del <para que nos conozcamos un poco> prioriza un tipo de producción sin partitura, directamente sobre el teclado. Aparecen saberes previos, posibilidades de coordinación; algunos aspectos de su personalidad, luego, con el < ¿qué te gustaría tocar para la próxima clase? > construye la obra que él elige: Crimen de Cerati. En todas las propuestas interactúa con estructuras musicales a través de movimientos y emociones que le permiten elegir, decidir, sincronizar, ajustar su discurso sonoro.

Decido, entonces, que este no es el momento para incorporar una partitura nueva. Me cae la ficha: hagamos el camino inverso: tomemos la experiencia apoyada en su significatividad y complementémosla con la escritura de la partitura. Ya tenemos el sonido desde la acción ¿por qué no reforzarlo yendo al símbolo escrito?

Le pregunto, entonces:

-¿Cómo la escribimos para que la estudies solito?

-Hagamos un machete! - me dice muy suelto de cuerpo-

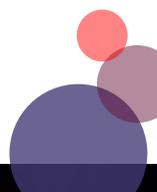
-¿Un machete? - (extraña asociación para una clase de piano, pienso)-

-¡Vos dijiste que en esta clase se podía copiar! ¿O escuché mal?

Esta respuesta me descolocó. Para mí estaba implícito que nos valdríamos de la notación tradicional y sus respectivas ortografías para configurar nuestra partitura. Pero parece que a él le resonaron más las palabras: ¡en esta clase vale copiarse! Así, aunque yo me había referido a una frase frecuente propia de la escuela tradicional donde se estimula a la mano menos hábil a copiar a la más hábil como una fórmula para emparejarlas, no me quedó otra posibilidad que hacerme cargo de mis palabras. Y también, aunque no dije nada, me sedujo la idea de explorar otras formas de escritura, quizás con otros elementos. Imaginé más caos para organizar, mapear.....entonces, me desprendí de mi prejuicio y le dije: “Bueno” –muy convencida, como si supiese de qué se trataba esta aventura-.

Juntos nos sumamos para escribir en una hoja rayada todo aquello que consideramos importante y así, logramos configurar el machete, lejos del deber ser de la partitura entendida como la música misma. Bolitas. Números. Colores. Arcos. Palabras y la poesía de Cerati.

-Gracias Valentín! Nunca se me hubiese ocurrido.



Valentín toma su carpeta llena de folios vacíos, guarda su machete y sale de la clase muy orgulloso. Al rato salgo un minuto del aula y Valentín todavía está dando vueltas por ese pasillo que ahora parece más suyo.

-Hola Profe – me saluda de nuevo-

Alcanzo a ver que le está sacando una foto a su reciente hallazgo y que la manda por WhatsApp a un amigo y le comenta:

-No sabes el machete que hicimos en piano!

La idea de machete para escribir una experiencia que refuerza sus significados, la actitud de Valentín apropiándose de su producción, mi propia transgresión e inseguridad respecto a cuánto estoy dispuesta a conservar y cuánto transformar de los paradigmas de enseñanza tradicionales como dice Edith Litwin, gestaron en mí muchos interrogantes. La situación me retrotrajo a mi propio trayecto por la secundaria y entonces recordé a mi amiga Nancy.

Nancy era la compañera que en los años 70 llevaba pantalones a la escuela aunque no estuviesen permitidos, andaba en moto, y seducía a los profes más exigentes con tal de aprobar la materia. Y sobre todo, tenía una maestría en copiarse! Para ejercer este declarado saber solía ir muy temprano a la escuela y allí dentro del aula aún vacía se ponía a raspar con una gillette un pedacito del pupitre de madera (muy deteriorado por cierto). Cuando la madera lisita resaltaba como nueva, ella anotaba fórmulas químicas, matemáticas o aquello que entendía más importante para el examen del día. Este macheteado escenario simulaba un guión egipcio cuyos jeroglíficos asombraban las miradas externas. Sólo ella lo interpretaba.

Este pensamiento “sólo ella lo interpretaba” quedó sonando en mi reflexión. ¿Podría otra persona interpretar el machete de Valentín? Habíamos transgredido ciertos pasos de la pedagogía tradicional -como Nancy al usar sus pantalones-. Este machete era claramente un instrumento de acceso al conocimiento, una forma gráfica de perpetuar algunos aspectos de la experiencia, una ayuda memoria con una organización personal y desde un código no socializado pero: ¿en un futuro podría ejecutar la canción con sólo leer su machete?

En la clase siguiente le propongo a Valentín convertir el machete en una partitura. Abro mi notebook, preparo el programa de edición de partituras y empezamos a escribir. Debatimos, pensamos, actualizamos, contextualizamos y finalmente llegamos a la expresión gráfica de nuestro arreglo musical.

-¡Así quedó nuestro arreglo de Crimen en la notación tradicional!. ¿Lo imprimimos? (figura 1)



Crimen

Cerati
adaptacion
Mirian Tuñez

Piano

5

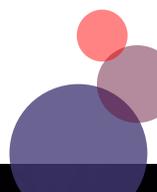
9

13 1. 2.

17

20

Figura 1



-Pero ¿está todo?, porque hay muchas cosas que yo toco y acá no están. O me parece a mí.

-Qué bueno Valentín que digas esto. Sabes, hay muchas otras cosas que vos nos contas mientras estás tocando que no se pueden escribir. Y eso es justamente lo que te hace único.

Conclusiones

Según Zemelman (1992), construir un conocimiento que convierta lo dado en una *posibilidad* entre estar determinados y ser protagonistas, supone no aceptar la estabilidad guarnecida por sus límites, sino, embestir la búsqueda utópica de una conciencia protagónica. En este sentido, los protagonistas de este relato (tanto investigador como alumno) abandonan el recorrido sugerido por la enseñanza tradicional del instrumento para dar cabida a un recorrido incierto que surge de la interacción de la experiencia misma. Capitalizan (tomando las palabras del mismo autor) los *gestos emergentes* y la *vigilia atenta*, de lo que va surgiendo en el aquí y ahora del mismo transcurrir de la clase.

Referencias

- González, A. H. (2008). *TICs en el proceso de articulación entre la Escuela Media y la Universidad. Personajes virtuales como herramientas de un entorno de aprendizaje multimedia*. Tesis para la acreditación del Magister en Tecnología Informática aplicada en Educación. Facultad de informática U.N.L.P.
- Litwin, E. (2006): *apuntes de clase Educacion a Distancia*. Unlp
- Merleau-Ponty, M. (1994). *La fenomenología de la percepción*. Editorial Gallimard. España (pag 154).
- Segovia Cuellar, A. (2012): *La cognición como acontecer biológico desde la teoría de la enacción y la corporización de la actividad psicológica*. Tesis de Grado Departamento de Psicología Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia Bogotá, 2012. Recuperado en marzo 2017: https://www.researchgate.net/profile/Andres_Segovia_Cuellar/publication/282851678_La_cognicion_como_acontecer_biologico_desde_la_teoría_de_la_enaccion_y_la_corporizacion_de_la_actividad_psicologica/links/561e8ea108aef097132cb255/La-cognicion-como-acontecer-biologico-desde-la-teoria-de-la-enaccion-y-la-corporizacion-de-la-actividad-

psicologica.pdf

Shifres, F. (2015). *Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical*. En: La instancia de La música. Escritos del Coloquio Internacional La música en sus variaciones prácticas y discursivas. Olga Grau / Fernanda Ortega. Gustavo Celedón / Esteban Oyarzún (eds.)

Zemelman, H. (1992): *Los horizontes de la razón*. II Historia y necesidad de la utopía. Editorial Anthropos, Barcelona.



La notación rítmica a partir de la audición. Transformaciones vs. problemas de escritura

Vilma Wagner y Favio Shifres

vilmawagner@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes / Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)

Fundamentación

La notación musical pautada moderna (en adelante NMO, *Notación Musical Occidental*) constituye la modalidad de notación de la música más consolidada en Occidente. Es tomada a menudo como un núcleo importante del saber musical, y ocupa un lugar privilegiado en la educación musical formal. Las particularidades del co-desarrollo histórico de la NMO y la música del denominado *período de la práctica común* (esto es la música europea occidental de los siglos XVIII-XIX) consolidaron una manera de pensar la notación que, heredera del pensamiento del siglo XVII, y en particular el giro *representacional* en las modalidades cognitivas, fue legitimando numerosas convenciones que pretendieron establecer relaciones biunívocas entre grafemas y categorías de los sonidos musicales. Ese conjunto de relaciones dio lugar a que la NMO fuera tomada por la pedagogía musical sostenida en el denominado *modelo conservatorio* (Shifres, 2015) como un *código de representación*.

Si tomamos la relación entre la representación y lo representado desde una perspectiva semiótica, podríamos analizar el problema del uso de la NMO en

cuanto *código de representación*, siguiendo a Umberto Eco (1976), como una regla que asocia cada elemento de la representación con sendos elementos de lo representado. Para Eco, dicha regla establece que determinada serie de señales sintácticas se refieren a una determinada segmentación del campo semántico, o a una determinada respuesta de comportamiento por parte del destinatario. “Solo ese tipo complejo de regla puede llamarse con propiedad CÓDIGO” (p. 65).

Sin embargo la NMO puede ser entendida, en el mismo marco, como “(a) *Una serie de señales reguladas por leyes combinatorias internas... sistema sintáctico.*” (Eco, 1976; pág. 64) De este modo es considerada en numerosos abordajes clásicos, tradicionalmente denominados *cursos de Teoría de la Música*, en los que la NMO es aprendida como un sistema cerrado en sí mismo a través de ejercitaciones que refuerzan las leyes internas independientemente de cualquier vinculación (ver figura 1).

Figura 1. Ejemplo de uso pedagógico de la NMO en cuanto sistema sintáctico (extraído del texto del Conservatorio de Música de Buenos Aires, por Alberto Williams)

(b) “una serie de NOCIONES... que pueden convertirse en serie de contenidos... sistema semántico.” (*op.cit.*; pág. 64). Así, es considerada típicamente en los cursos de armonía, contrapunto y análisis musical en los que las configuraciones de la NMO representan conceptos tales como *acordes, temas, etc.*

(c) una serie de posibles RESPUESTAS DE COMPORTAMIENTO por parte del destinatario, dichas respuestas son independientes del sistema (b)... También pueden ser estimuladas por un sistema distinto (a)” (*op.cit.*; pág. 64). La NMO es considerada de este modo en la enseñanza instrumental, en el aprendizaje de la *lectura instrumental*.

De acuerdo con Eco, en cuanto usada como (a), (b) y (c) la NMO no puede ser considerada como código, sino que sería más bien un *sistema o estructura*. ¿Por qué, entonces, consideramos la NMO como un código, como si fuera el código Morse? Según Eco, estas homonimias tienen orígenes empíricos y habitualmente dan cuenta de que los elementos de aquello que es representado se pueden identificar más o menos directamente con los elementos de la representación y,

recíprocamente estos elementos serían fácilmente relacionados con aquellos. Estas relaciones resultan de construcciones “históricas”. En el caso de la NMO, esas construcciones históricas estarían directamente relacionadas no solamente con su consolidación en coincidencia con la expansión europea y, por ende, de su música, y de su proyecto pedagógico-musical (encarnado en el *modelo conservatorio*); sino también con la multiplicidad de usos que la NMO tiene en las numerosas prácticas musicales que exceden ampliamente el alcance de la música occidental y del conservatorio como modelo pedagógico.

En estrecha vinculación con este desdoblamiento de la ontología del dispositivo de notación, existe también en el campo de los estudios en alfabetización de la lengua un debate con implicaciones de relevancia en los ámbitos epistemológico, psicológico y educacional. La escritura considerada como un código implica que si la escritura representa la realidad fonética del lenguaje, escribir una palabra consistirá en representar de manera biunívoca todos y cada uno de sus fonemas. Por el contrario, si la escritura es considerada como un sistema de representación existirá una selección de los elementos que resultan salientes en un determinado contexto representacional (aunque no sean todos los que conforman la realidad representada), al mismo tiempo que se comprometan relaciones entre los propios elementos representantes (Ferreiro 1997, p.13). Por ejemplo cuando vemos *etc.* y decimos *etcétera*, interesan solamente algunos elementos de la cadena fónica y sus relaciones, junto con la relación visual creada entre los grafemas representantes, ya que *etc.* es casi imposible de pronunciar correctamente.

Más allá de las numerosas argumentaciones de índole socio-históricas que se podrían aportar para considerar la NMO como un sistema más que como un código (y que obviamente exceden el alcance de este trabajo), lo más importante desde el punto de vista educacional no son tanto esas consideraciones históricas como las asunciones epistemológicas y sus derivaciones pedagógicas implícitas en los usos que se hacen de ella (aunque como tales usos son siempre relativos a un contexto socio-histórico, aquellas argumentaciones estarán siempre implicadas).

La NMO viene siendo muy cuestionada por ciertos abordajes críticos del *modelo conservatorio*. Su profunda identificación con aspectos problemáticos del modelo, y su alcance progresivamente más limitado en el contexto de las prácticas musicales actuales, suelen ser los principales fundamentos de la crítica. Por ejemplo, se debate acerca de la pertinencia de la enseñanza de la NMO en la formalización de la educación musical relativa a músicas no occidentales (Vázquez, en prensa), y se discute sobre la inclusión del aprendizaje de la NMO en la educación musical en los niveles generales de la enseñanza. Una de las líneas fuertes de esta crítica consiste en destacar la NMO como un medio para colonizar el pensamiento musical conforme las categorías teóricas de occidente, y una concomitante subalternización de teorizaciones y modos de educación musical que se alejen del

modelo occidental (Castro y Shifres, en prensa; Shifres y Gonnet, 2015).

Recientemente, Burcet (en prensa), propuso que la colonialidad epistemológica sugerida en esa crítica emerge de la concepción de NMO como código. Por el contrario, sugiere la autora, entender la NMO como sistema puede convertirla en una herramienta liberadora. Si la diferencia entre la NMO como código o como sistema no es intrínseca a su estructura, sino que, como hemos visto (y como también señala la autora en el trabajo mencionado), se vincula más con el uso que se hace de ella, es importante comenzar a conocer qué tipo de uso hacen los estudiantes de música de ella, y cómo la enseñanza formal (con sus sistematizaciones, prejuicios y supuestos epistemológicos) opera sobre tales usos. En otros términos, resulta importante para el proceso de adquisición de la NMO conocer qué tipo de uso realizan los sujetos de ella, y como la conciben en cuanto estructura de representación.

Objetivos

En este trabajo se pretende conocer el uso idiosincrático que los estudiantes en proceso de alfabetización musical hacen de la NMO. Se propone avanzar en este conocimiento a partir del supuesto de que si una persona entiende la NMO como un código, operará con ella estableciendo a priori, de manera más o menos explícita, las reglas que lo conforman. Por el contrario, si una persona opera con ella como un sistema, generará estrategias de correspondencia entre la representación y aquello que es representado *ad hoc* al contexto mismo de la representación.

Metodología

Se buscó generar una situación problemática que obligara a los estudiantes a reflexionar explícitamente sobre el problema de representar una melodía conforme la NMO. Para ello se planteó un trabajo en grupos de tres estudiantes quienes debían resolver discutiendo entre ellos la transcripción de una breve frase musical que deliberadamente ponía de manifiesto las tensiones socio-históricas que la NMO genera frente a músicas que se alejan, por estructura o recepción, de las del período de la práctica común. Las discusiones sostenidas por los estudiantes, así como el resultado de la tarea de transcripción (las partituras finalmente escritas) fueron tomadas como los datos analizados en este trabajo.



Sujetos

Participaron de este estudio 57 estudiantes universitarios de música, de un curso de Lenguaje Musical II correspondiente al segundo año de la carrera de Música Popular. Durante el primer curso (Lenguaje Musical I) los estudiantes operan de manera exploratoria desde la composición y ejecución vocal e instrumental con una serie de contenidos estructurales musicales propios de algunas músicas populares latinoamericanas, y en segundo año se orientan a la representación en NMO a partir de la audición. De este modo, los estudiantes tienen un desarrollo musical oral considerable, pero, no obstante, se encuentran apenas iniciando el proceso de alfabetización musical. Los estudiantes fueron divididos aleatoriamente en tríos en los cuales resolvieron la tarea.

Estímulos

Se utilizó como motivo de trabajo la canción *Ezeiza* de la banda platense *La Guardia Hereje*, liderada por el letrista, compositor y cantante “Alorsa” (1979-2009). Este grupo se caracterizaba por “combinar a la perfección los sonidos de tango, milonga y candombe a fuerza de impecables guitarras criollas y letras que contaban los placeres y penurias del hombre de estos tiempos” según el periodista Martín Luna. Esta canción es justamente eso, una combinación en compás de 4/4 de tango, milonga y candombe, que recorre en su totalidad el modo mixolidio. Presenta varias estrofas cantadas (por momentos casi habladas) y un estribillo muy repetitivo que pone de manifiesto la intención de todo el texto de la canción:

Oh, oh, oh, oh... adónde vas?

Esta misma canción había sido motivo de un trabajo anterior (Wagner, 2016) en el que se estudiaron las particularidades de las transcripciones melódicas a partir de la audición sobre la base del conocimiento de la estructura armónica. Ese trabajo había revelado que la canción exponía ciertos problemas de la propia NMO tomada como código (desvinculando los elementos melódicos-rítmicos-armónicos). De este modo, se consideró un motivo adecuado para gatillar situaciones interesantes para operar con la NMO.

Procedimiento

Los estudiantes escucharon la canción y memorizaron cantando el estribillo mencionado. Se realizó grupalmente un análisis de las particularidades de la estructura melódico-armónica (Tonalidad, escala, funciones armónicas) de modo de facilitar la transcripción de ese componente, para que el foco de la

discusión estuviera centrado en el problema rítmico. A su vez, el canto colectivo desarrollado para la memorización promueve que cada estudiante pueda escucharse e ir escuchando lo que está cantando junto a sus compañeros, y modificar, acomodarse, corregir, y enriquecerse en ese cantar todos en conjunto, favoreciendo la apropiación del tema. Así, con la certeza de que los estudiantes se habían apropiado de la melodía del estribillo, se les propuso que en grupos de 3 integrantes “realizar una representación en el pentagrama de ese fragmento (estribillo) considerando el compás y la armadura de clave para transcribir la melodía (alturas y ritmo) y el cifrado de las funciones armónicas, a partir de la localización dada de la nota tónica.”

Aparatos

La canción trabajada fue reproducida en un equipo de audio a fin de que todos pudieran escucharla. Y luego se les solicitó que grabaran en sus dispositivos móviles personales todo el proceso de transcripción grupal. Esas grabaciones que duraron un tiempo promedio de 17 minutos, fueron recolectadas al término del trabajo junto con las partituras transcritas.

Resultados

Selección de los motivos de análisis

En la primera etapa de análisis se realizó una clasificación inicial de los 19 tríos participantes según el resultado al que habían arribado en la tarea de transcripción en un ranking de 4 grupos en el que el grupo 1 había resuelto el 100% de la transcripción según el modelo presentado, mientras que el grupo 4, presentaba la mayor cantidad de diferencias con el modelo. Así, en el grupo 1 hubo 6 tríos; en el grupo 2, 7; en el 3, 3 y en el grupo 4 solamente 2 grupos. Los tríos del grupo 1 no fueron tomados en cuenta para el siguiente análisis ya que una transcripción perfecta (realizada como réplica del modelo), no ofrece el mismo tipo de evidencia acerca del uso que los sujetos hacen de los atributos de la representación. Estos tríos serán analizados en un futuro trabajo. De esta manera se trabajó solamente con los tríos cuyas transcripciones mostraban algún tipo de uso idiosincrático del sistema.

Análisis preliminar del proceso de transcripción

En primer lugar se escucharon las grabaciones de los 12 tríos interactuando durante el proceso de transcripción. La atención estuvo puesta en la relación

entre las discusiones sostenidas, las ejecuciones cantadas a lo largo de dichas discusiones, y el resultado escrito finalmente en la partitura. Así, se definieron 5 categorías dicotómicas (puede decirse Sí o No de cada enunciado) que contribuyen a describir el proceso:

1. Mantienen la ejecución (lo que cantan es igual a lo largo de todo el proceso; en los casos negativos, se van introduciendo cambios que quedan, y terminan cantando algo que es más o menos diferente a lo cantado inicialmente)
2. Transcriben lo que cantan (en los casos negativos, la lectura literal de la partitura varía más o menos de lo que cantan); en los casos en los que no mantuvieron la ejecución se tomó la última ejecución.
3. Separan ritmo de alturas durante la transcripción
4. Regulan la ejecución de acuerdo con las unidades de escritura (por ejemplo cantan compás por compás aunque el agrupamiento, frase, o unidad dure más o menos que el compás)
5. Enuncian antes de la ejecución y la escritura los contenidos teóricos de la notación (en los casos negativos, pueden o bien no enunciar ningún contenido teórico o bien enunciarlo luego de la ejecución y la escritura.

Estas categorías constituyen variables dicotómicas que describen el proceso en cuanto a la vinculación entre los aspectos performáticos y teóricos involucrados en el mismo. Se trata de establecer vinculaciones e influencias recíprocas entre el modo de pensar la música *en la acción* (esto es, en el transcurso de la ejecución), y el modo de pensarla teóricamente conforme las categorías proporcionadas por la NMO. Estos criterios permitieron establecer vinculaciones entre los diferentes procesos y diferenciar particularidades (ver tabla 1).



Trío	Categoría 1		Categoría 2		Categoría 3		Categoría 4		Categoría 5	
	SI	NO								
1		X		X		X	X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X			X	X		X		X	
4		X	X			X		X		X
5		X	X		X			X		X
6		X	X		X		X		X	
7	X			X	X		X		X	
8		X		X	X			X	X	
9	X			X		X		X		X
10	X			X	X			X	X	
11		X		X		X	X		X	
12		X		X		X	X		X	

Tabla 1. Adecuación de cada trío a las categorías antes descriptas

La tabla permite pensar en ciertas tendencias. En primer lugar se observa que cuando las categorías teóricas (de la NMO) son enunciadas previamente, hay una tendencia a organizar la ejecución según la notación. Los tríos 4, 5 y 6 modifican lo que cantan en función de lo que van escribiendo (se observa que lo que van anotando modifica la performance).

Dos casos prototípicos de usos diferentes de la NMO

Grupo 3

Cantan cada nota y la referencian con la tónica, así van viendo qué nota es una por una. Buscando qué nota sigue "... para mí, la "teca" es volver desde donde nos quedamos hasta la tónica". Cantan nota por nota, al punto de admitir que "ya me olvidé de cómo es (la melodía)" debido a que lo importante es la correspondencia entre cada nota y su denominación. Cuando están trabadas con el nombre de una nota (la 5ª nota, do) es el primer momento en el que piensan en salirse de la lógica de identificar cada altura con un nombre, y buscan relaciones intrínsecas (relacionan la 5ª nota con la 1ª, para cotejar si es la misma o no: aparece como $S_{(a)}$ - un conjunto

de relaciones internas). Ahí se *alegran del descubrimiento*. Pero no incorporan esa estrategia. Del mismo modo, buscando la denominación de cada sonido, en este caso en cuanto a lo duracional, van identificando cada duración en términos de figuras rítmicas, una a una (con relación siempre a un pulso determinado).

Toda la discusión es punto a punto, es importante ir completando cada punto, según la disponibilidad de *etiquetas* (categorías) que tienen. “esto es una negra, esto es una corchea” son comentarios permanentes. Es decir “esto es *esto*”. No interesan nunca las relaciones entre los elementos, y el *poder representacional* de esas etiquetas: se determinan las etiquetas y ahí queda la discusión. Por eso, cuando determinaron que todo el final era re-do-re-do.... No se volvió a cuestionar eso. Además en ningún momento vuelven atrás ni revisan desde el comienzo.



Figura 2. Transcripción del trío 3

La noción de código, es claramente la que predomina en este uso de la NMO. Los sujetos están permanentemente buscando la correspondencia unívoca entre grafema y sonido.

Grupo 9

Primero cantan la canción diciendo nombre de notas. A la primera nota la llaman sol, pero luego utilizan cualquier nombre que no se preocupan por establecer con seguridad (por ejemplo dicen: “sol.... la sol fa fa” Para el primer motivo) y así van cantando (como si tararearan, toda la melodía). En el curso de esa ejecución, van advirtiendo la relación de la progresión lineal subyacente Sol-fa-mi-re. A partir de ese descenso estructural, comienzan a pensar toda la melodía segmentada en cuatro unidades (correspondientes a esas notas). Tanto que después de cantar el primer motivo, uno de ellos dice: “y después (*hace*) siempre el mismo movimiento”. Sobre el concepto de esa reiteración, y tomando como base las notas

de la progresión lineal, van reconstruyendo la melodía, desde el background hacia el foreground (para utilizar la terminología schenkeriana)

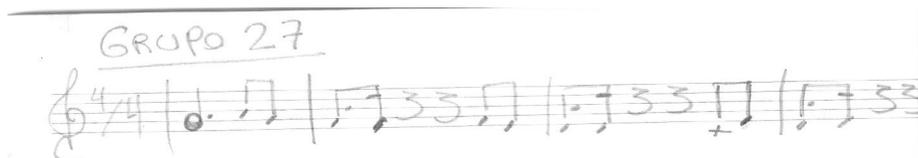


Figura 3. Transcripción del trío 9

La igualdad de los tres grupos rítmicos (a), (b) y (c), está dada por la relación entre las notas de la progresión lineal. Uno de los sujetos termina diciendo “*viste, papá, qué oído que tengo.... Cómo va bajando la melodía....*”. El sujeto se jacta de haber *descubierto* la progresión lineal, y ésta entonces se convierte en el aspecto más relevante de la melodía. Claramente lo que la reiteración de las figuras expresa es la adscripción de cada grupo a una nota de la progresión lineal. Está utilizando las figuras rítmicas y sus relaciones de igualdad para representar *esa* igualdad. Las *etiquetas* de las notas son irrelevantes en la representación. Simplemente cantan nombres (como si fuera un texto) y al anotar usan las notas que corresponden a esos nombres, pero no se preocupan por verificar si esos nombres corresponden con esas alturas; no es eso lo que en definitiva aparece como más relevante para representar. Lo más relevante es la relación entre cada motivo y la nota de la progresión lineal, que se manifiesta en una representación de *descenso* y en la reiteración de la escritura rítmica.

En este caso la NMO es tomada como un sistema para dar cuenta de *contenidos* o conceptos (ideas) que los sujetos van configurando a lo largo de la interacción. No existe una preocupación por una correspondencia biunívoca punto a punto entre grafema y sonido, sino que se respeta una relación entre un grafema (o grupo de grafemas) y una *idea* (la elaboración de las notas de la progresión lineal).

Conclusiones

Este trabajo se propuso avanzar en la descripción de los usos que los estudiantes en proceso de alfabetización musical hacen de la notación musical pautada. En tal sentido buscaba identificar si es considerada más como un código o como un sistema, conforme las definiciones que aporta Eco (1976). Así fue posible identificar casos testigo de la utilización en ambas direcciones. Mientras que algunos participantes utilizaron la notación musical de acuerdo con *reglas de uso*

establecidas a priori, más allá del contexto del problema planteado (lo que permite asociarlos con una perspectiva *tipo código*) otros estudiantes establecieron pautas de uso *ad hoc* ajustándose tanto a la situación de escritura como al motivo musical escrito (identificándose con una perspectiva *tipo sistema*). Estas dos direcciones divergentes en el uso de la NMO, dan lugar a formas de acceder y de desarrollar el análisis del fragmento musical a transcribir de manera diferente. Por lo tanto, se ponen en juego aspectos diferentes de la estructura musical y formas alternativas de acceso a la música en sí. Es posible concluir entonces que la perspectiva desde la cual los estudiantes comprenden y utilizan la NMO, dan lugar a construcciones del conocimiento musical relativo al motivo de análisis que son divergentes.

Cabe destacar la situación grupal y colaborativa que se propuso para resolver la tarea, ya que permitió a los estudiantes explicitar el proceso en sus interacciones. De las grabaciones escuchadas se pudieron obtener datos interesantes sobre las negociaciones, tensiones, roles, etc, generados en esta situación de intervención mutua.

Las clasificaciones realizadas y las descripciones de los casos testigos permite considerar el modo en el que las personas que se encuentran en proceso de alfabetización, utilizan la NMO de modo orientado a una meta de acuerdo con el conocimiento previo del que disponen. La modalidad de abordaje de la NMO, también sesga el conocimiento que utilizan.

Los resultados muestran, en el pasaje de la experiencia cantada a la representación con figuras rítmicas, múltiples diferencias. Es interesante cómo durante el proceso de escritura se tiende a fragmentar las ideas rítmico-melódicas, y en muchos casos luego de cantar la melodía en concordancia con lo escuchado, al aislar distintos motivos, éstos son desconfigurados inconscientemente por imposición de las categorías de la notación. En este sentido, por ejemplo, los comportamientos rítmicos que presentan síncopas, son complejos a la hora de comprenderlos sobre una partitura que debe escribirse, pero son naturalmente realizables en la ejecución y no presentan inconvenientes cuando se ejecutan de manera intuitiva. El ejemplo trabajado permitió dejar en evidencia que los sujetos toman decisiones acerca de qué atributos representar. Así, los atributos desestimados por la notación pueden ser incluso más complejos y elaborados que los atributos “codificados” en la NMO, tal como lo es la progresión lineal subyacente de la melodía. Esto cuestiona las bases mismas del sistema notacional como dispositivo didáctico (en particular en alusión a los *métodos* de enseñanza musical que toman como único eje el problema de la notación musical) ya que se trata de un sistema que selecciona y explicita ciertos elementos de la música que son tomados como *parámetros*, en cuanto pueden ser aislados, medidos, y representados punto a punto. La evidencia de que por fuera de los códigos establecidos los estudiantes realizan un uso creativo del sistema aplicándolo a conceptos y estructuras que el propio sistema no explicita

en sus reglas (como la jerarquía de la progresión lineal subyacente) implicaría que la *parametralización* de la notación podría tener un efecto *parametral* en el propio pensamiento (Zemelman, 2001) dificultando o al menos, retrasando, la elaboración de pensamientos más complejos, integrados, etc.

Referencias bibliográficas

- Burcet, I. (en prensa). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. En *Revista Internacional de Educacion Musical*, N° 5
- Castro, S. y Shifres, F. (enviado). Robert de Sambomba
- Eco, U. (1976). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Shifres, F. (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In O. Grau, F. Ortega, G. Celedón, & E. Oyarzún (Eds.), *La Instancia de la Música* (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.
- Shifres, F., & Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical. *Epistemus - Revista de Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 3(2), 51–67. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Vázquez, H. (en prensa). La educación musical como una oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en los niveles básico y medio del sistema educativo mexicano: El caso de la Huasteca. En *Revista Internacional de Educacion Musical*, N° 5
- Wagner, V. (2016). Las representaciones escritas a partir de la audición. Un análisis de las transformaciones melódicas en vinculación con la armonía. En Actas del 1er Congreso Internacional de Música Popular. Facultad de Bellas Artes, UNLP, 26 y 27 de octubre de 2016, La Plata.
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. In Conferencia dictada en Universidad de la Ciudad de México (p. 17). Instituto de pensamiento y cultura en América A.C. “Enseñar a Pensar.” Retrieved from <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>
- La guardia Hereje (2007) “Ezeiza” en el CD Tango... Y otras yerbas.





Conservatorio de Música
Gilardo Gilardi

INSTITUTO DE CIENCIAS COGNITIVAS Y MÚSICA
SACCEM
SOCIEDAD ARGENTINA