

VI Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación Musical Profesional

Documento para la discusión

Editado por Favio Shifres



Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata
3 de Diciembre de 2015
de 10 a 17 hs.



Material de Circulación Interna – Prohibida su difusión por medios no autorizados

Editado en La Plata (Argentina), por la Cátedra de Educación Auditiva – UNLP en colaboración con el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. FBA-UNLP

Sede Fonseca Calle 62 esq. Diagonal 78 (1900), 1ª Piso La Plata

VI Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación Musical Profesional



Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata
3 de Diciembre de 2015
de 10 a 17 hs.

Convocatoria

En la tradición racionalista se piensa la producción y la recepción de música como actividades solipsistas, en el sentido de que los procesos cognitivos comprometidos en ellas involucran de manera individual a cada uno de los sujetos que los realizan. Esto quiere decir que tales procesos tienen lugar en la mente del sujeto de modo que no depende de cómo está vinculándose esa subjetividad su entorno físico y social. La práctica musical en todas sus facetas es, desde esta perspectiva, compatible con una concepción de música, en tanto actividad humana, de carácter internalista, según la cual los rasgos de la música son descriptos como ideas, elaboradas por el propio sujeto que la experimenta. En línea con esta concepción, la formación de los músicos y el desarrollo del oído musical preconiza que los estudiantes realizan su aprendizaje *en soledad*.

A pesar de ello, ciertas intuiciones que se materializan en la necesidad de la *actividad grupal* comienzan a cuestionar aquellos enfoques. Éstas se basan principalmente en dos principios. El primero es el de la importancia de los vínculos sociales en los aprendizajes. El segundo es el que destaca los beneficios del feedback. Además se halla ya instalada en los debates académicos en musicología contemporánea una concepción de música como actuación en un contexto de participación social. No obstante ni la psicología ni la pedagogía musical han incursionado lo suficiente en este planteo como para contribuir a dilucidar el alcance que esa participación social tiene en la constitución de las habilidades musicales formales.



A pesar de que los estudios musicológicos y evolutivos parecen sostener que toda experiencia musical, aun aquella que puede tener lugar en soledad, lejos de ser solitaria es eminentemente intersubjetiva, la tradición y las ontologías que gobiernan las prácticas pedagógicas permanecen como obstáculos para pensar un abordaje educativo que verdaderamente pueda dar cuenta de las implicancias de tal consideración.

Tomando como desafío la construcción de una perspectiva del desarrollo musical en la formación formal de los músicos, que pueda ser considerada como *intersubjetiva* como opuesta a *solipsista* e *internalista*, convocamos a pensar las prácticas pedagógicas revisitando algunos marcos teóricos que interpelan en general la construcción del conocimiento en términos internalistas y plantean alternativas intersubjetivas para comprender la experiencia humana (Reddy y Morris, 2004; Leman 2008; Stern, 2010).

Los trabajos que se presentan en esta Jornada discuten estos marcos y ofrecen propuestas pedagógicas concretas para enriquecer la formación de los músicos profesionales.

Favio Shifres – Coordinador

Referencias

LEMAN, M. (2008)

Embodied music cognition and mediation technology [Martínez et al. (Trad.) (2011). *Cognición Musical Corporeizada y Tecnología de Mediación*. Buenos Aires. SACCoM]. Cambridge, MA. The MIT Press. (Capítulos 4 y 5).

REDDY, V. Y MORRIS, P. (2004)

Participants Don't Need Theories: Knowing Minds in Engagement. *Theory and Psychology*, Vol. 14(5), 647-665.

STERN, D. (2010)

Form of Vitality. Exploring Dynamical Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development. Nueva York. Oxford University Press. (Capítulos 1, 2 y 5)



La lectura musical como experiencia intersubjetiva



Jueves 3 de
Diciembre
10 hs.

La primera parte de la discusión está abocada al planteo de una perspectiva intersubjetiva para el abordaje de la tarea de lectura musical. Los abordajes propuestos son amplios y abarcan desde los procesos psicológicos implicados hasta las estrategias pedagógicas utilizadas para la enseñanza. Del mismo modo se reconocen tareas múltiples de lectura musical, tales como la lectura en el instrumento, la lectura cantada, etc.

La perspectiva intersubjetiva de la lectura musical es tratada en estos trabajos al menos desde dos vertientes de análisis diferentes pero al mismo tiempo complementarias. Por un lado se examina la noción de *leer con el otro*, a través de la cual se revisan las implicancias de leer en presencia o acompañado por otra persona, particularmente aquello que se vincula al refuerzo de las representaciones que dan lugar a la práctica de significado en la lectura, y el ajuste de las variables expresivo-musicales.

Por otro lado se considera al *otro virtual* que se encuentra representado en la partitura. Aquí el *objeto partitura* es visto como un dispositivo que se ofrece al lector como una oportunidad para construir significados o directamente como un agente intencional sobre la que el lector establece atribuciones mentales. Esas atribuciones resultarían claves en la construcción de tales significados





Experiencias para pensar la lectura pianística desde la perspectiva de 2da persona

Mirian Túnnez* y Favio Shifres**

* Piano Elemental - **Educación Auditiva
LEEM - FBA - UNLP

Resumen

Este trabajo muestra un video que propone una experiencia de lectura pianística compartida en la que se destaca la naturaleza intersubjetiva de la actividad. Dicha experiencia se promueve a través de una partitura analógica que muestra una secuencia de eventos que le suceden a un gato. Así, la observación del video nos permite pensar como los gestos corporales de los participantes se perciben, resuenan, imitan o complementan para dar lugar al encuentro de dos subjetividades con un fuerte componente expresivo.

Hasta el momento hemos fundamentado el acto de la lectura atendiendo a las concepciones de la psicología cognitiva y la sicolingüística que la entienden como una actividad compleja en la cual el lector se comunica con el texto, interactúa con él, aporta sus conocimientos previos e inscribe su experiencia en un contexto sociocultural determinado, en un momento concreto, de una manera propia y a partir de quién es. En este sentido la lectura pianística implica (Arturi 1998) un proceso de interacción continua entre: (i) habilidades de identificación referidas al reconocimiento de los signos musicales para la decodificación de la partitura, (ii) conocimientos de procedimientos y recursos para el dominio del instrumento que dependen de las habilidades de ejecución y (iii) habilidades interpretativas del nivel más alto que dan lugar a una reconstrucción significativa de un texto musical como una estructura de significado coherente y unificada. Concepciones que nos sitúan desde un enfoque clásico, según el cual, la mente opera a partir de la información que entra conforme el formato representacional adecuado, de modo que se va integrando

en estructuras de complejidad creciente, a partir de las cuales la misma mente diseña un plan de acción que da lugar a la respuesta motora o de otro tipo. Creemos sin embargo, que existen otros modos de describir el acto de la lectura pianística más vinculado con la experiencia corporeizada de la actividad, que a su vez, pueden allanar los caminos de su aprendizaje. Estos modos no excluyentes de los anteriores, entienden a la música como un acto intencional y se encuadran dentro de las descripciones de 2da persona (Leman, 2008). La idea básica de esta perspectiva consiste en que en ciertas situaciones de interacción personal los participantes interpretan al otro y son interpretados por el otro. El modo en el que participamos de la percepción del otro se pone de manifiesto a través de movimientos de apareamiento o completamiento anticipatorios o concurrentes. Así, al desplegar articulaciones corporales con el otro *sentimos* con él. (Shifres 2012).

De acuerdo con Daniel Stern (citado en Shifres 2012) se trata de una capacidad a través de la cual podemos experimentar lo que el otro está experimentando, siendo el otro el foco de nuestra orientación, y posibilitando la imitación, la empatía, la simpatía, el contagio emocional y la identificación. La observación del otro no es aséptica, participamos en lo que él percibe y nos involucramos en su pensamiento. Esta capacidad para la percepción participativa permite que el que percibe resuenon lo que el otro está haciendo o tratando de hacer como si el marco de referencia del que percibe estuviera corporalmente centrado en el otro. De esta manera, nos interesa explorar el acto de la lectura pianística a partir de estar y experimentar con otros, destacando la posibilidad de que el otro pueda no estar presente, sea un otro virtual, hecho que no invalida la naturaleza intersubjetiva de la experiencia lectora.



Referencias

- ARTURI, M. (1998)
Variables a considerar en el Proceso de lectura de Partituras al Piano. Trabajo presentado en la II Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical UNLa. Lanús Bs.As.
- LEMAN, M (2008)
Embodied Music Cognition and Mediation Technology. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- SHIFRES, F. (2012)
Bases para una Educación Auditiva intersubjetiva. En *II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.





La ejecución individual a primera vista autónoma? Descripciones de diversas modalidades de evaluación

Gabriela Martínez y Vilma Wagner
Educación Auditiva
LEEM – FBA - UNLP

Resumen

Este trabajo surge de la reflexión, discusión y comparación acerca de distintas situaciones observadas en la evaluación a primera vista en la cátedra de Educación Auditiva 1. Dicha evaluación tiene por objetivo que el estudiante pueda leer, cantando y percutiendo, de manera continua y correcta una serie de melodías y acompañamientos rítmicos sobre una base armónica grabada.

Con esta modalidad de evaluación han surgido, a su vez, ciertas variantes en el encuadre intersubjetivo que caben tener en cuenta para su posterior análisis: a) el estudiante lee cantando individualmente una lectura rítmica y melódica sobre una base armónica, en compañía del docente (evaluador); b) el estudiante lee cantando una lectura individualmente sobre la base armónica junto a un grupo de compañeros, también en compañía del docente (evaluador) - hay varios estudiantes presentes durante la ejecución individual pero cada uno tiene que resolver una parte diferente asignada por el docente-; y c) el estudiante lee cantando individualmente una lectura sobre la base armónica, alternando su ejecución con la de otro compañero, en compañía del docente.

Notamos que en el devenir de la lectura los docentes, en algunos casos, y los alumnos, en otros, constituyeron un importante soporte para reforzar, ayudar, guiar, afianzar las ejecuciones, tanto cuando algún estudiante se “corría” en la ejecución rítmica-métrica o en el canto de alturas, como cuando cometían algún error que podía llevar a no resolver correctamente lo solicitado en esta evaluación.

A raíz de la observación de estas particularidades, se interpela la participación activa del docente y de los compañeros en la situación de evaluación. Específicamente, nos preguntamos si es necesario que en esta etapa se demande un grado tal de autonomía excluya esos andamiajes intersubjetivos, por ser considerados como contextos facilitadores externos.

Consideramos en estos casos, tal como expresa Stern, que la presencia del otro con quien identificarse es primordial, ya que la conducta del otro cobra valor a causa del significado que ese otro posee, toda vez que, tanto con el docente como con los demás estudiantes se ha construido un vínculo -una identificación- a partir de las experiencias previas compartidas. Teniendo en cuenta lo expresado por Leman, es indispensable que también estén presentes en este análisis las relaciones de empatía, intencionalidad y hasta en un punto de imitación que fue generada por todos los partícipes de la evaluación. Según ambos autores, estas particularidades tenderían a favorecer aprendizajes multimodales.

Este trabajo, se propone reflexionar a partir de estas alternativas, tratando de aportar ideas a la hora de definir las modalidades de evaluación más apropiadas para los estudiantes en esta etapa del aprendizaje



Segunda Parte

Los mecanismos de regulación musical en el organismo colectivo



Jueves 3 de Diciembre
12 hs.

En la segunda parte se analizan las implicancias del encuentro intersubjetivo en contextos grupales en lo relativo a la regulación y el ajuste progresivo de la performance musical en particular respecto de los marcos métricos y tonales. La sección reúne propuestas pedagógicas que toman ventaja de la situación grupal y entienden el funcionamiento del grupo como una totalidad que perfecciona su habilidad como un todo a partir de procesos de adecuación recíproca de los comportamientos individuales.

Además las propuestas destacan el componente afectivo que tales procesos de adecuación conllevan y sus consecuencias en la dimensión motivacional del aprendizaje.





Lectura musical cantada como práctica grupal intersubjetiva

Alejandro Pereira Ghiena, Pablo Musicco y
Martín Remiro
Educación Auditiva
LEEM- FBA - UNLP

Resumen

La lectura cantada de melodías es una práctica habitual en las materias que se ocupan del desarrollo auditivo en la educación musical formal. Consiste en cantar una melodía a partir de una partitura ajustando a un marco métrico-tonal, que puede estar dado por una pista grabada (lectoaudición), por una base armónica ejecutada por el lector, o autogenerado implícitamente en la ejecución a capella.

Se propone analizar una situación particular surgida a partir de una actividad de clase de lectura musical cantada a la luz de las ideas teóricas de intersubjetividad y de segunda persona.

Durante el desarrollo de una clase de Educación Auditiva 2 se le solicitó a un estudiante que cantara una melodía que había estudiado previamente a partir de una partitura acompañándose con un instrumento armónico (en este caso con una guitarra). La primera ejecución del estudiante resultó desajustada del marco tonal. Si bien respetaba el contorno melódico y generaba una intencionalidad melódica y expresiva (no solo desde el canto, sino también con gestos corporales) no podía mantenerse en una escala tonal estable. Es decir que, aún sin mantener el centro tonal, podía notarse una comprensión referente a la forma y al *movimiento melódico discursivo* de las partes, siendo que acompañaba dichos gestos con variaciones de dinámica y de *timing* que ayudaban a remarcar las articulaciones morfológicas del discurso y el fraseo melódico. Dada la situación, se le pidió al resto de los alumnos que cantaran la melodía junto con él, pero en un segundo plano. Al instante el estudiante empezó a cantar ajustadamente manteniendo una estabilidad tonal durante toda la melodía. Luego volvió a cantar solo,

siempre con el acompañamiento de guitarra, y esta vez lo hizo mucho más ajustado que la primera vez, aunque sin llegar al nivel de precisión que mostró cuando canto con el grupo. Interesantemente, todas las ejecuciones parecían tener rasgos expresivos similares, acordes a la intencionalidad melódica elaborada inicialmente.

Esta experiencia pareciera estar dando cuenta de que hay algo en el hacer musical con otros, aun en una situación de clase, que incide en la relación entre el estudiante y la música, y que le brinda nuevas condiciones para "meterse en la música" (comprometerse) y modificar su ejecución logrando un ajuste que individualmente parecía imposible. Siguiendo a Reedy y Morris (2004), es el compromiso con otros (*engagement*) lo que nos permite conocer, o tener cierta información que de otro modo estaría oculta. Aquí el compromiso se da entre los alumnos como participantes del hacer musical conjunto, pero también con la música, entendida tanto como razón y finalidad del compromiso intersubjetivo así como sujeto de interacción. Este compromiso implica una sensibilidad al accionar del otro, permitiendo a los sujetos entrar en sintonía entre sí y con la música como seres intencionales. En tal sentido, los otros (incluyendo a la música) son vistos desde la perspectiva de segunda persona, adjudicándole intencionalidades y comprometiéndose con ellas intersubjetivamente.



Por otro lado, resulta interesante poner el foco en la realización expresiva de la melodía, la cual mantuvo rasgos similares a lo largo de las tres ejecuciones. En una primera aproximación, resulta llamativo que sin poder mantener un centro tonal ni una escala estable, el alumno construyera una ejecución expresiva o, al menos, diera cuenta de una elaboración de los rasgos expresivos. Para intentar explicar esta continuidad expresiva, resulta sumamente útil el concepto de *Formas de Vitalidad* de Daniel Stern (2010). Para el autor, la vitalidad es una propiedad emergente de la combinación de los aspectos dinámicos de la experiencia fenoménica. Si bien las formas vitales están íntimamente relacionadas con el contenido que conllevan, pues son la manera en que éste se expresa, no pertenecen a ningún contenido específico, ni tampoco dependen de una modalidad sensorial específica, sino que son supramodales. Esta división entre forma (el cómo) y contenido (el qué) podría estar explicando, al menos en parte, la continuidad expresiva que el estudiante le imprimió a sus ejecuciones independientemente del ajuste al contenido melódico en términos



musicológicos. Es posible que, al estudiar la melodía, haya elaborado la forma vital de su experiencia de ejecución más allá de no haber podido resolver completamente el contenido. Una discusión interesante que surge de esta interpretación es en qué lugar está el límite entre la forma y el contenido melódico, para no caer en el riesgo de pensar la música exclusivamente como texto. Sin embargo, esta es una discusión que excede el planteo presentado y que no resulta posible abordar en este breve escrito. Por esta razón, cuando hablamos de contenido melódico nos ceñimos al planteo de Stern y lo vinculamos a la teoría musicológico-analítica tradicional de la melodía, y hablamos de forma vital para referirnos al modo y a la intencionalidad expresiva en la ejecución.

A partir de estos análisis, consideramos sumamente importante brindar espacios para el hacer musical grupal en la formación del músico profesional, incluso en tareas de lectura, como un modo de propiciar interacciones y compromisos intersubjetivos entre los estudiantes, y entre ellos y la música. Algunas ideas podrían incluir el canto responsorial con su alternancia solista/grupo, la lectura musical en dúos y tríos, la ejecución elaborada de obras leídas previamente, etc. Llevando las ideas de Reddy y Morris (2004) a este campo, podríamos decir que estos compromisos interactivos e intersubjetivos vuelven accesible un conocimiento musical (conceptos y habilidades) que de otro modo no estaría disponible.



Referencias

REDDY, V. Y MORRIS, P. (2004)

Participants Don't Need Theories: Knowing Minds in Engagement. *Theory and Psychology*, Vol. 14(5), 647-665.

STERN, D. (2010)

Form of Vitality. Exploring Dynamical Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development. Nueva York. Oxford University Press.



El juego-cantado grupal en ronda: una posibilidad de aprendizaje social

Romina Herrera
Educación Auditiva
LEEM – FBA - UNLP

Resumen

En el aprendizaje de cualquier instrumento musical la habilidad de sustentar y coordinar diferentes actividades motoras es ineludible. En la familia de las maderas, digitar movimientos diferentes coordinando el mano en las dos manos, en conjunto con el control del aire (sin entrar en detalle del tipo de embocadura que se trate); en el trombón, la digitación en una mano con el movimiento de la bara en la otra; en los de cuerda frotada, la posición en una mano y el trabajo del arco en otra; en la guitarra, la posición en la mano que pisa las cuerdas (gralmente la izquierda) y la mano que pulsa las cuerdas; en la batería, la coordinación entre diferentes instrumentos (bombo, hi-hat, platillo, redoblante, etc) con diferentes mediadores (pedales, escobillas, palillos); etc.

En algunos de estos casos, la escritura musical refleja estas acciones en una única línea, escrita en un único pentagrama como en el caso de la melodía escrita para un trombón o un violín; en otros, se utilizan líneas diferentes dentro de un mismo pentagrama como puede ocurrir en la guitarra (el problema de la segregación de líneas no será abordado aquí); o directamente diferentes pentagramas como en el caso del piano o un set de percusión. Además de los ya mencionados, un ejemplo típico de coordinación es el referido al cantar con acompañamiento.

Para trabajar esta habilidad de coordinar el canto con un acompañamiento en el contexto de una clase de Lenguaje Musical inicial, se tomó como centro un canto-juego grupal, *Escatumbararibé*, que compromete la actividad de cantar y acompañarse con un ostinato rítmico sustentado en una coreografía de movimientos. Las edades de los integrantes del grupo van de los 16 años a los 58, por lo que involucrarse con un juego de estas características podía resultar un gran

Escatumbararibé



desafío. En el transcurso de la misma se pudieron observar interacciones grupales donde el aprendizaje del juego teniendo como objetivo participar del mismo en ronda, despertaba modalidades de enseñanza entre pares que no se habían observado en otro tipo de actividades de ejecución grupal.

En el texto de Reddy y Morris (2004) propuesto para la discusión, el concepto de *engagement* como una forma de acceder a información permitiría explicar el involucramiento espontáneo activo que se dio a partir de esta actividad.

Por su parte, entender este juego como la realización de una Gestal que integra la experiencia de movimiento, fuerza, tiempo, espacio e intención (formas de la vitalidad de Stern, 2010), podría ser una guía para comprender que una actividad de este tipo no debe ser evaluada en términos de los elementos “discretos” que la componen (la melodía, el ostinato rítmico, el movimiento corporal), sino como una totalidad cuyo característica que más se destaca es la forma vital que vehiculiza.



Referencias

- REDDY, V. Y MORRIS, P. (2004)
Participants Don't Need Theories: Knowing Minds in Engagement. *Theory and Psychology*, Vol. 14(5), 647-665.
- STERN, D. (2010)
Form of Vitality. Exploring Dynamical Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development. Nueva York. Oxford University Press. (Capítulos 1, 2 y 5)

Tercera Parte

Intersubjetividad en la escucha musical



Jueves 3 de Diciembre
15 hs.

La tercera parte de los trabajos presentados en la jornada proponen una perspectiva intersubjetiva para comprender el modo en el que la audición musical se torna significativa. Como opuesto a suponer que la audición es un proceso interno, los trabajos a continuación asumen, siguiendo la orientación fenomenológica, que la percepción implica el reconocimiento de la perspectiva del otro y de ese modo es imposible dar sentido acabado a la experiencia desde un punto de vista egocéntrico.

Pero además, estos trabajos proponen que la clave para incluir la alteridad en la escucha musical está en el ejercicio metacognitivo. Así, las propuestas presentadas indagan el modo en el que las prácticas metacognitivas en el contexto de las clases de música (de instrumento o de audioperceptiva), son condición de posibilidad para reconocer al otro en la propia experiencia. De este modo lo que parece a primera vista como una incorporación (teórica o práctica) de un conocimiento *de afuera hacia adentro* resulta ser en realidad una construcción intersubjetiva que, como tal, requiere del involucramiento recíproco en la experiencia.





Cantar tonalmente en una temporalidad compartida

Una experiencia de segunda persona

Matías Tanco, Isabel Cecilia Martínez,
Joaquín Pérez, Mónica Valles y Agustín Aun
Audioperceptiva I y II
LEEM – FBA - UNLP

Resumen

La presente propuesta aborda la relación dinámica entre los tonos de una obra musical en tanto trama temporal sonora. A diferencia del pensamiento vertical y triádico, influido en la música como texto por la división paramétrica del sonido y la representación gráfica bidimensional, la experiencia de las relaciones entre tonos en la música como acto puede interpretarse a partir de vínculos y sensaciones de cercanía y lejanía en la dimensión intersubjetiva del espacio tonal, como ocurre en el canto polifónico. Aquí las voces se *encuentran* en relaciones que plantean retardos, anticipaciones, choques, permanencias y fusiones de los tonos musicales. La introducción de la perspectiva de la segunda persona (Reddy y Morris, 2004) para el análisis de una experiencia de canto a voces supone una alternativa reflexiva frente a la perspectiva solipsista de la performance vocal (aún en contexto de canto coral). Permite interpretar la interacción entre los alumnos tanto en la producción sonora como en la reflexión acerca de la práctica reorientando el análisis armónico tradicional hacia una idea de convivencia dinámica al articular vocalmente la trama de la forma sónica en movimiento (Leman 2008).

La actividad con el cánon *Dona nobis pacem* (Anónimo) se inicia con la lectura grupal de la línea melódica común a todas las voces, introduciendo a los alumnos en la temporalidad compartida del unísono. En la realización posterior del ensamblado vocal, el desplazamiento temporal de la melodía imitativa podría

entenderse desde la perspectiva de segunda persona (Reddy y Morris, 2004). Proponemos además que en el encuentro entre *vos/ustedes* y *yo/nosotros* (op. cit, p. 648) durante el canto polifónico se experimenta con el otro la sensación afectiva de la diferencia en el perfil vital (Stern, 2010) de una permanencia, un choque, un retardo, una anticipación, o la emergencia de la figura/contrafigura melódica de lo que "*vos ya cantaste*" cuando "*yo lo estoy cantando*". La realización posterior de improvisaciones vocales con la finalidad de componer una línea melódica a partir de ciertas instrucciones, tales como "mientras un integrante canta, otro improvisa con notas largas", entre otras posibilidades, dará pie a una experiencia alternativa en la dimensión de la segunda persona, que emerge del encuentro con el otro interactuando durante la composición compartida.

La audición armónica tradicional se describe a partir de la posición de un oyente analista que conoce mediante una dimensión subjetiva/fenomenológica y otra objetiva/racional (de 1ª y 3ª persona respectivamente), por medio del procesamiento de relaciones entre los tonos de estructuras triádicas e interválicas que integran la concepción de música como idea, y de la relación virtual o descontextualizada de los tonos en una dimensión atemporal. La experiencia armónica, vista desde una perspectiva enactiva intersubjetiva, en la dimensión de la segunda persona, implica por el contrario que los partícipes de dicha práctica comparten el perfil dinámico temporal de la producción tonal de la forma sónica en movimiento. La armonía se interpreta aquí como un espacio tonal común experiencial.





Entre vos y yo

La inclusión de la segunda persona en la reflexión acerca de la práctica docente musical en el nivel superior

Isabel C. Martínez , Manuel Alejandro Ordás,
Demian Alimenti Bel y Santiago Peluffo
Metodología de las Asignaturas Profesionales
LEEM – FBA - UNLP

Resumen

En esta propuesta tomamos el registro en video de una clase de instrumento como motivo de análisis para elaborar un dispositivo didáctico que incluya a la dimensión de la segunda persona y considere los beneficios que ésta puede ofrecer para pensar la formación de formadores en música en el nivel superior. Observamos una situación de audición dentro de la clase de instrumento, en la que identificamos condiciones afines a la perspectiva de segunda persona, tal como la entienden Reddy y Morris (2004). Se caracterizan las acciones que vinculan audición y ejecución en dicho entorno de enseñanza-aprendizaje, en base a conceptos como procesos aferentes y eferentes y emergencia de la intencionalidad (Metzinger y Gallese, 2003), articulaciones corporales, descripciones de segunda persona y espacio interior e exterior del sujeto (Leman, 2008), entre otras. El dispositivo parte del supuesto de que la inclusión de la segunda persona en la percatación consciente del estudiante/profesor -partiendo de la observación de la propia acción y de las acciones de los otros acompañadas de la reflexión concomitante- andamia la metacognición acerca de la propia práctica y tiene potencial para mediar el diseño y realización de las intervenciones pedagógico-didácticas. Un problema de los modelos pedagógicos en la formación musical del nivel superior es que basan sus constructos casi exclusivamente en el contenido proposicional de la disciplina: en esta ontología objetivista del conocimiento musical, las descripciones de tercera persona acerca de la música como práctica se basan más en conceptos relativos al texto musical que en el análisis de las configuraciones y perfiles dinámicos emergentes de la experiencia subjetiva y de la práctica musical misma. Al pensar la práctica docente como una ontología de acción incluimos no sólo el hacer musical propiamente dicho (la

performance musical) sino también las acciones corporales y gestuales que andamian las verbalizaciones, y a las verbalizaciones mismas, en tanto ontologías de reflexión-acción. Si bien los planteos de la corporeidad en la nueva pedagogía musical reconocen las limitaciones ontológicas y epistemológicas señaladas, y se realizan esfuerzos para incorporar las ontologías de acción en el método, el currículum oculto -basado en el modelo de la música como texto, en la concepción solipsista del aprendizaje y en la idea del otro como caja negra- conserva en las concepciones de alumnos y profesores el abismo epistémico entre quien enseña y quien aprende, filtrando la dimensión de la segunda persona como un espacio potencial de reflexión. Se discute el modo en que el involucramiento emocional intersubjetivo, propio de la segunda persona, transforma y/o reinterpreta -en términos de Reddy y Morris- *yo y el otro en vos y yo* dentro de la ontología de acción (p. 648). Al observar, por ejemplo, cómo profesor y alumno *escuchan juntos* se identifica un espacio ampliado de práctica de significado, que incluye el espacio personal, el espacio ambiental sonoro y el espacio intersubjetivo, con la intencionalidad corpórea y la forma vital emergentes en cada momento presente (Stern, 2010). La reflexión sobre estos aspectos ayudará a entender la dimensión intersubjetiva de *nosotros*.



Referencias

- LEMAN, M. (2008)
Embodied music cognition and mediation technology [Martínez et al. (Trad.) (2011). *Cognición Musical Corporeizada y Tecnología de Mediación*. Buenos Aires. SACCoM]. Cambridge, MA. The MIT Press.
- METZINGER, T. Y GALLESE, V. (2003)
The emergence of a shared action ontology: Building blocks for a theory. *Consciousness and Cognition*, 12(4), 549-571.
- REDDY, V. Y MORRIS, P. (2004)
Participants Don't Need Theories: Knowing Minds in Engagement. *Theory and Psychology*, 14(5), 647-665.
- STERN, D. (2010)
Forms of Vitality. Exploring Dynamical Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development. Nueva York. Oxford University Press.



