

# LA MÚSICA COMO TEXTO Y EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

## Interacción Alumno-Obra Musical en la Lectura Musical

MATÍAS TANCO - AGUSTÍN AÚN - PATRICIA TOBIO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

### Introducción

Las asignaturas que abordan el desarrollo de las habilidades de audición como parte de la formación del músico profesional a menudo incluyen prácticas de ejecución destinadas, por un lado, a favorecer la interacción entre la percepción y la acción orientadas al desarrollo del “oído musical” y por otro a adquirir el dominio del código de notación musical. Tradicionalmente estas prácticas se han basado en la lectura de repertorios de obras y ejercicios a través del solfeo, en donde el aprendizaje es repetitivo y memorístico. Si bien la mera réplica puede llegar a ser útil para el aprendizaje, los niveles de análisis y la reflexión cognitiva que esta práctica conlleva son mínimos.

Las modalidades de práctica mediante las que construimos el conocimiento musical (audición, composición y ejecución) son en gran medida de naturaleza no-proposicional, a diferencia del conocimiento a través de los conceptos, que es proposicional (Stubley 1992). Se considera que el aprendizaje significativo de los conceptos musicales puede lograrse a través de “*la relación –deductiva o inductiva- entre el conocimiento declarado y la experiencia musical efectivamente vivida mediante la ejecución, el análisis auditivo o la creación*” (Rusinek 2004).

El valor que la notación musical adquiere en la formación del músico profesional sitúa a la partitura en el centro de los aprendizajes *desde-hacia* y *a través* del texto musical. La ejecución de la música encuentra una restricción en la partitura al ser abordada para una *reproducción*: el conocimiento es estático, repetitivo y no se condice con el dinamismo del movimiento de la música. En este tipo de prácticas, la composición como modo de conocimiento está ausente, y con ella el tipo de pensamiento imaginativo que supone la composición, en donde las posibilidades de continuación de la música no tienen límites. Este abordaje situaría a la ejecución y a la composición como opuestos, aunque desde otros enfoques puedan hallarse íntimamente relacionados (Stubley 1992).

Por otro lado, la combinación de los tres modos de conocimiento musical *en acción* requiere de una práctica reflexiva para lograr significación, implicando activamente al cuerpo en las acciones realizadas, en donde el movimiento corporal es considerado como una parte integrante del proceso de pensamiento en la experiencia musical (Leman 2008). Este pensamiento acerca de la acción sirve para organizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo y se denomina “reflexión en la acción” (Schön 1992); su ejercicio permitiría a los alumnos tomar conciencia de lo que sucede a nivel corporal, aunque no fueran capaces de manifestarlo con el lenguaje verbal, ya que de alguna manera éstas acciones se concientizan enactivamente.

En este trabajo, consideramos que la ejecución y la composición en combinación a través de la audición son susceptibles de contribuir a otorgar significado a los conocimientos musicales necesarios para la formación de los músicos profesionales. Para esto, la lectura podría ser abordada desde actividades en donde se considere a la música de manera dinámica, a través del cuerpo, recuperando así sus aspectos vitales (Stern 2010; Martínez y Pereira Ghiena 2011).

## La Música como Texto vs. La Música como Performance y su lugar en la Lectura

La partitura de una obra es la representación gráfica en dos ejes: (i) el horizontal (izquierda-derecha) representa el tiempo y las relaciones antes-después de los eventos duracionales (figuras rítmicas); y (ii) el vertical (arriba-abajo) representa la ubicación de los eventos de altura (tonos musicales) (Gerou y Lusk 2004). De esta manera, la información sonora se organiza de acuerdo a la *dimensión temporal* (eje horizontal) y a la *dimensión tonal* (eje vertical) de la música.

La escritura musical que codifica notas y ritmos sobre un pentagrama es denominada sistema moderno de notación (Winget 2005); ésta codificación musical es la más utilizada por la música occidental y su alcance se ha expandido a través del tiempo. De esta manera, la música escrita permitió que las obras de los compositores sean reproducidas por otros músicos y estudiantes que dominan la codificación musical. En la partitura, los tonos y las duraciones contienen la información sonora (objetiva) de mayor relevancia para representar las obras, mientras que los demás elementos (considerados “subjetivos”) se definen en términos vagos (François 1992); como resultado, cada figura representa un evento que ocupa un lugar único en el esquema temporal y tonal. La codificación se completa con información añadida respecto al instrumento que reproduce los sonidos, la calidad de cada sonido (timbre), las dinámicas (intensidad), el fraseo, el tempo, entre otras. De esta manera, el texto musical completa en la partitura la representación de los parámetros del sonido en la música: altura, duración, intensidad y timbre.

El "texto" musical representado en la partitura se ha convertido en una nueva entidad u objeto mediante el cual se han desarrollado actividades musicales desde hace siglos y de esta manera ha funcionado como un medio por el cual la música viaja, se comparte, se manifiesta: la idea de que la obra se "mete" o se "guarda" en el texto y vuelve a "salir" es una constante a lo largo de todo este período, y ha sido la única alternativa de codificación hasta el desarrollo tecnológico que permitió la grabación del sonido. A pesar de sus limitaciones para representar el contenido sonoro de las obras, la partitura, entendida como "texto" musical, ha adquirido una entidad por encima del "acto" musical: se presenta como un conjunto de instrucciones para el ejecutante y las obras deben reproducirse respetando las indicaciones allí codificadas puesto que éste es el contenido relevante y suficiente para la comunicación de la música, ya que *“la música habla por sí misma”* (Taruskin 1995, p.53). En otras palabras, la música como texto implica la conversión de la música como entidad sonora en una nueva entidad de codificación visual.

La lectura musical propone la realización del proceso inverso: se recuperan los atributos musicales a partir de la partitura. Esta recuperación requiere el dominio del código de escritura e implica además el dominio de otras convenciones relativas acerca de cómo los estilos musicales representan sus obras de una manera particular, es decir, cuales son las adecuaciones necesarias para representar la música de modo que los atributos expresivos que ésta contiene puedan ser comunicados en una performance (Aún, Tanco y Becerra 2011). Sin embargo, comúnmente se concibe a la expresión musical como una desviación o deformación de los aspectos normativos codificados en la partitura, una definición basada en la primacía del texto musical que limita las posibilidades del contenido expresivo que se pone en juego en una performance (Gurevich y Treviño 2007).

En este punto situamos el núcleo de este estudio, ya que la partitura ha sido el dispositivo sobre el cual se han desarrollado las prácticas de enseñanza propias de la tradición musical centroeuropea que van desde y hacia la partitura como significación enseñada y aprendida, involucrando el estudio analítico y sistemático de su significación basado en la teoría de la música (López, Shifres y Vargas 2005).

La diferenciación entre "Texto" y "Acto" musical (Taruskin 1995) parte de una crítica que intenta rescatar al fenómeno musical en acción, en donde la música se entiende

como un arte performativo; en éste se evidencia el fenómeno de la interacción y el significado social de la música de manera autoevidente, se enactúa con la música y con el "rastreo acústico" que dejan los ejecutantes (Cook 2003).

Alejarse de la reproducción y acercarse a la performance como "Acto" musical invita a rescatar al cuerpo en la experiencia. Algunas tendencias de la cognición musical corporeizada consideran el rol del cuerpo en la construcción de los significados definiéndolo como un mediador: la música se experimenta con el cuerpo, lo atraviesa (Leman 2008), aunque aún queda pendiente dilucidar si en realidad éste es un mediador o si está integrado en una concepción de mente que abarca a la totalidad del sujeto y al entorno como parte interviniente en el pensamiento (Tanco y AÚN 2011).

Consideraremos en este trabajo a la lectura musical no como una reproducción de la decodificación de signos, sino como un acto en el que el sonido emerge de la interacción entre el sujeto y la obra, involucrando así al cuerpo dentro del "contexto" de la práctica, entendiendo a esta última como una práctica social en donde se ponen en juego los aspectos estilísticos de la música, la relación con los demás sujetos participantes (los músicos y oyentes), con las características del ambiente y con las particularidades del contexto histórico (Small 1998).

## El Rol del Cuerpo en la Forma Musical

A continuación abordamos la dualidad texto-acto, su relación con los aspectos corporeizados de la experiencia musical y sus implicancias en el estudio de la Forma Musical, para determinar qué aspectos de ésta se ponen en sonido y acción durante la performance.

### *Análisis estático vs. Experiencia del sujeto en la enseñanza de la forma*

El análisis musical tradicional aborda la forma como un componente estructural que organiza el discurso musical a partir de observaciones sobre la partitura. Al agrupar los eventos en segmentos que dividen la obra, la forma musical "puede ser descripta mínimamente como un arreglo jerárquico de lapsos temporales discretos y perceptualmente significativos que ha sido denominada 'estructura de agrupamiento de la obra'." (Caplin 1998, p9). Como resultado, se obtiene una forma-esquema: una estructura atemporal que identifica las relaciones entre sus constituyentes; éstos se estudian como los moldes que representan a un conjunto de formas estandarizadas culturalmente (Tanco 2010). Estos esquemas a menudo son utilizados para la enseñanza de la forma, abordando la obra como un objeto atemporal que es examinado analíticamente (Slates, en Brookhart 1964), desprovisto de los aspectos dinámicos que implican los sonidos de la obra en acción.

William Caplin señala ésta debilidad del análisis tradicional de la forma para representar su temporalidad. El enfoque analítico de este autor, considera las funciones formales que presentan los segmentos basándose en la experiencia psicológica del tiempo. De ésta manera, podemos:

*"percibir que algo está comenzando, que estamos en el medio de algo y que algo ha terminado. Para estas funciones temporales podemos adherir las funciones de que "enmarcan" que algo está ocurriendo 'antes del comienzo' o 'después del final'... ...La forma musical capta nuestra experiencia temporal de una obra dado que sus lapsos temporales constituyentes tienen la capacidad de expresar su propia ubicación dentro del tiempo musical." (Caplin 2009, p23)*

Estos aspectos de la *forma experiencial* que implican aspectos psicológicos del sujeto en interacción dinámica con la música son rescatados por Brookhart para la enseñanza, al afirmar que los alumnos pueden comprender significativamente la forma de una obra si se comprometen con el proceso creativo del compositor *"para crear sensaciones de tensión y su consecuente distensión, y el modo en que esos patrones de tensión y reposo son conducidos para producir contraste, climax, balance y unidad dentro de la variedad"* (Brookhart 1964, pp91-92).

La forma como experiencia dinámica no sería tan sólo un esquema estático, sino un *proceso en acción* orientado hacia una meta, dentro de la cual cada segmento cumple una función temporal específica en el desarrollo de una obra y que está estrechamente vinculado con la totalidad de los eventos musicales que allí se desenvuelven. De ésta manera podría entenderse al esquema formal, no sólo como una estructura estratificada sino como el *recorrido* que sus eventos realizan a través de cada unidad formal, para conducir a la música desde el comienzo hasta su culminación (Tanco 2010).

En resumen, la música como texto tiene su correlato en el análisis de la forma como un constructo analítico y teórico que estudia las obras musicales como objetos atemporales: llamamos a esto *forma estática*. Por otro lado, la música como experiencia temporal se vincula con los aspectos que conducen el movimiento de los eventos dentro del esquema: llamamos a esto *forma dinámica*.

### ***La Forma Musical en Acción***

La música es un arte temporal y como tal, transcurre a medida que la experimentamos: el flujo sonoro adquiere entonces una forma a medida que se despliega en el tiempo. Jan LaRue, desde su obra "Análisis del estilo musical", define a la forma musical como "la memoria del movimiento" y establece al movimiento y a la forma como funciones paralelas en comunión para introducir un término superador para la idea estilo-analítica de la forma musical: el *proceso de crecimiento* de las obras, un sentido de continuación expansiva que caracteriza al flujo musical (LaRue 2007). Este análisis de la música a partir del estudio de su estilo es un enfoque global que integra a la totalidad de los fenómenos que participan en la configuración orgánica general de la línea de tensiones, en la fuerza del movimiento musical, en el empuje progresivo-regresivo del flujo sonoro que constituye su originalidad y en su vivencia particular (Guinovart, en LaRue 2007).

Para la teoría de la mente corporeizada (Lakoff y Johnson 1980; Gibbs 2006; Gomila y Calvo 2008) el lugar del cuerpo en la cognición es central: pensamos a través de las acciones que realizamos, la cognición es situada y anclada, y ése primer punto de anclaje se da en el cuerpo y a través del cuerpo (Bedia y Castillo 2010). En la música, éste tipo de abordaje rescata el valor del cuerpo en acción para construir los significados al atribuir intencionalidad a los objetos sonoros y al movimiento de la música. De esta manera entramos en resonancia conductual con la música, obteniendo información a través de la percepción corporal multimodal (Leman 2008).

Las articulaciones corporales realizadas para interactuar con las manifestaciones rítmicas del flujo sonoro implican una diferencia de creciente compromiso corporeizado; éstas –de menor a mayor– son: (i) la sincronización, que nos permite realizar movimientos para ajustarnos temporalmente con la música; (ii) el entonamiento, entendido como la capacidad de realizar acciones corporales en respuesta a un componente particular de la música y (iii) la empatía, que consiste en la imitación de la intencionalidad emocional de la música, a partir de las acciones que el sujeto realiza vinculadas a sus propias emociones (Leman 2008).

El abordaje de la música en acción se manifiesta en la música como performance (Cook 2003): podemos interactuar corporalmente involucrando movimientos informales, bailando, realizando acciones que simulan la ejecución de los músicos. Por otro lado, la idea de música como texto se vincula con el análisis estático de la música, en donde la cognición ocurre exclusivamente en el cerebro dejando de lado la participación del cuerpo: allí sólo priman las representaciones mentales. En la música como ejecución, en cambio, un *gesto* puede ser entendido como la secuencia temporal comienzo-medio-final del movimiento físico (Larson 2012), atendiendo a su vinculación con el flujo musical: el movimiento que le atribuimos constituye su forma a través de los gestos que realizamos cuando lo experimentamos.

La idea de forma de LaRue se vincula con lo expuesto por Leman cuando este último postula su teoría de la Cognición Musical Corporeizada: la música puede entenderse como

una forma sónica en movimiento que impacta físicamente en nuestros cuerpos (Leman 2008). De esta manera, la forma musical dinámica adquiere un estatus corporeizado: se experimenta temporalmente y se sedimenta en la memoria corporalmente.

## **Música como Acto en la práctica de lectura**

La música en acción supone una experiencia temporal con el flujo sonoro de la música a través del cuerpo. Una performance musical implica involucrarse con el despliegue sonoro y los aspectos dinámicos de su forma.

En éste trabajo consideramos una idea de *música como acto*, entendiendo el rol del sujeto en su totalidad (en lugar de mente y cuerpo) en acción y en interacción con el entorno para el pensamiento. Este posicionamiento ubica a la partitura en un *contexto de acción* para la práctica de la lectura musical, permitiendo así la integración de los modos de conocimiento musical en la *interacción* alumno-obra.

### ***Razonamiento del estudio***

En este trabajo proponemos a un grupo de alumnos de Audioperceptiva (materia que integra la formación musical profesional centrándose en el desarrollo auditivo para la comprensión musical) la realización de una práctica que combina la lectura y escritura musical, la ejecución, la composición y, por supuesto, la audición. Este abordaje intenta poner en juego una serie de “habilidades” musicales -que generalmente se desarrollan por separado- para fomentar un tipo de pensamiento *en acción* dinámica. Dicho trabajo consiste en la lectura de una obra musical y su elaboración mediante transformaciones orientadas al desarrollo de la forma musical.

Con el objetivo de situar la tarea en un contexto que les permitiera establecer un vínculo con experiencias musicales anteriores, se dió la opción a los alumnos para cambiar y/o modificar el estilo de las obras, con el fin de realizar la tarea en un contexto familiar que favoreciera la realización de una forma musical dinámica. Las actividades propuestas incluyeron la realización de tareas y la reflexión acerca de las tareas realizadas vinculadas, por un lado, a la música como texto y, por el otro, a la experiencia corporeizada de la composición, la ejecución y la audición musical de una de las dos dimensiones del flujo musical: la dimensión temporal o la dimensión tonal.

Como hipótesis se planteó que en los resultados las explicaciones desde la *música como texto* activarían respuestas de música como forma estática; por otro lado, aquellas actividades que implicaron una experiencia *musical en acción* resultarían en explicaciones de la música como forma dinámica.

## **Objetivos**

- Contextualizar las prácticas de lectura como prácticas musicales
- Promover el vínculo entre la percepción y la acción en la resolución de relaciones texto-contexto durante la práctica de la lectura musical
- Fomentar tipos de pensamiento enactivo que surgen a partir de la práctica corporeizada de la música

## **Método**

### ***Sujetos***

Participaron 59 alumnos de la materia “Audioperceptiva 1” (Universidad Nacional de La Plata), quienes al momento del estudio cursaban el primer año de diferentes carreras de música (Composición, Educación Musical, Piano, Guitarra, Dirección Coral y Dirección Orquestal)

**Estímulos**

## Obra 1: Schumann, Robert – Op. 68, Fröhlicher Landmann

Figura 1. Partitura de *Fröhlicher Landmann* (R. Schumann) proporcionada a los alumnos para la realización del Trabajo

De acuerdo al análisis de la función formal (Caplin 1998), la obra presenta la siguiente sucesión: antecedente-antecedente-permanencia en la dominante-consecuente-permanencia en la dominante-consecuente. Este tipo de análisis permite advertir que en la construcción de la forma las unidades antecedente y consecuente podrían presentarse sucesivamente, sin la presencia de la permanencia en la dominante, debido a que su organización musical expresa ésta función específica (Caplin 1998); en ese caso, estaríamos en presencia de una frase período prototípica. Las cadencias que definen la función de cada semifrase son cadencias auténticas y perfectas: en el antecedente la cadencia sobre la función de dominante finaliza su melodía en la nota do (fundamental del acorde) y en el consecuente la cadencia sobre la tónica finaliza el movimiento melódico en la nota fa (tónica) (Figura 1).

## Obra 2 - Glinka, Mikahalil – Polka en Re menor

Esta obra para piano (Figura 2) presenta una organización métrica estable, sin fluctuaciones temporales que se especifiquen en la partitura. La línea melódica presenta valores en los niveles métricos del pulso, la división del pulso y, en su mayoría, de la subdivisión del pulso. El acompañamiento tiene un diseño quebrado entre el bajo y las voces restantes que completan los acordes en la primera y segunda corchea respectivamente, mientras que el ritmo del cambio armónico es de un acorde por compás. Formalmente, presenta cuatro frases de cuatro compases construidas sobre la progresión tónica-subdominante-dominante tónica; las dos primeras presentan un material melódico con leves variaciones, mientras que las segundas presentan el mismo comienzo melódico con diferencias en la llegada a la tónica, el primero continúa el movimiento luego de la llegada con un ascenso melódico (hacia la tónica superior en la tercera frase) y el segundo finaliza en el descenso y repite la nota (cuarta y última frase).

Figura 2. Partitura de Polka en Re menor (M. Glinka) proporcionada a los alumnos para la realización del Trabajo

### Procedimiento

Durante la cursada de la materia se propuso a los alumnos la realización de un Trabajo Práctico basado en obras pertenecientes al “Repertorio de Obras para Lectura Vocal e Instrumental”, material de estudio de Audioperceptiva 1. Las partituras y las consignas para la realización del trabajo se pusieron a disposición de los alumnos en la página web de la Cátedra.

- Consignas generales:
  - 1) Formarse en dúos o grupos de 3 a 6 personas.
  - 2) Elegir una de las dos obras propuestas y elaborar la obra de acuerdo a lo solicitado en su respectiva consigna.
  - 3) Realizar una organización textural a partir de la adaptación y creación de nuevas líneas y/o estratos.
  - 4) Presentar la partitura del trabajo realizado
  - 5) Realizar una ejecución en vivo
- Consignas opcionales - se les permitió a los alumnos elegir el modo de abordaje del trabajo con respecto a:
  - 1) La utilización de líneas instrumentales y/o vocales, según prefieran
  - 2) El estilo de la obra – podían elegir entre mantener el estilo o cambiarlo
- Consignas específicas:
  - 1) Obra: Schumann Op. 68

Los alumnos debían cambiar la melodía en las cadencias finales. La melodía de cada cadencia terminada en la nota tónica (de la tónica original) debía terminar en la 3ª o la 5ª, excepto en la cadencia final. Además, debían extender el segmento correspondiente a la función formal de permanencia en la dominante agregando melodía y armonía.

Por último, se les advirtió que los cambios podían llegar a entorpecer la fluidez del discurso y se les sugirió realizar los cambios necesarios en los estratos texturales para que la conducción de las líneas no presentara interrupciones.

- 2) Obra: Mikahail Glinka, *Polka en Re menor*

Se les solicitó realizar cambios en la métrica durante la obra, organizados de acuerdo a la construcción formal, pudiendo agregar-quitar-repetir-cambiar de lugar las unidades formales. Además se sugirió que estos cambios podrían ser de la organización de relaciones entre niveles métricos, cambios de pie, compases equivalentes y desestabilizaciones de la estructura por presencia de desplazamientos.

Cada grupo realizó una performance del trabajo realizado ante los profesores de la materia. A continuación se les solicitó que explicaran las transformaciones realizadas mediante la observación de la partitura. Luego fueron consultados acerca del modo de abordaje que utilizaron para la tarea: se les preguntó si habían realizado dichas transformaciones desde la partitura o desde la ejecución.

Por último, se les solicitó que realizaran una performance de un fragmento de la obra original y a continuación el mismo fragmento que presentara la transformación realizada. Se les advirtió que una vez finalizada la ejecución se les preguntaría acerca las experiencias corporales que implicaban dichas transformaciones. Luego de la performance de ambas versiones los alumnos explicaron los cambios experimentados corporalmente.

Las performances y las preguntas realizadas fueron registradas con una cámara digital.

## Resultados

### *Aspectos generales*

Del total de los 59 alumnos, 33 realizaron el Trabajo en base a la obra de Schumann, conformados en 9 grupos de 2 a 6 integrantes (grupos 1 al 9). Por otro lado, 26 alumnos realizaron el trabajo sobre la obra de Glinka, conformados en 6 grupos de 3 a 5 integrantes (grupos 10 al 15).

### *Abordaje de la tarea*

Al ser consultados sobre el modo en que abordaron la obra para la realización de las transformaciones, 2 grupos del total de 15 dijeron haberlo hecho sobre la partitura, 8 realizaron las transformaciones desde la ejecución y los 5 grupos restantes combinaron ambos abordajes. Si bien la combinación de ambos modos supone tanto un abordaje desde el texto como también desde la performance, decidimos diferenciar una tercera categoría que supone una interacción entre las dos modalidades.

Comparando los modos de abordaje entre los grupos (dimensión tonal y dimensión temporal), encontramos que el uso de la partitura para las transformaciones armónicas es mayor (incluyendo los 2 grupos que sólo utilizaron la partitura), mientras que en la organización métrica la mayoría realizó el abordaje únicamente desde la ejecución (4 de 6).

En la figura 3 se presentan los resultados, en donde puede verse mediante la comparación entre grupos una diferencia a favor del abordaje desde la partitura para la dimensión tonal y a favor de la ejecución para la dimensión temporal. Los resultados expresados en porcentajes permiten decir que la interacción entre ambas modalidades se mantiene y la diferencia entre grupos se distribuye de diferente manera, destacando que el abordaje sobre el texto no se produjo en la dimensión temporal.

### *¿Desde dónde abordaron las transformaciones?*

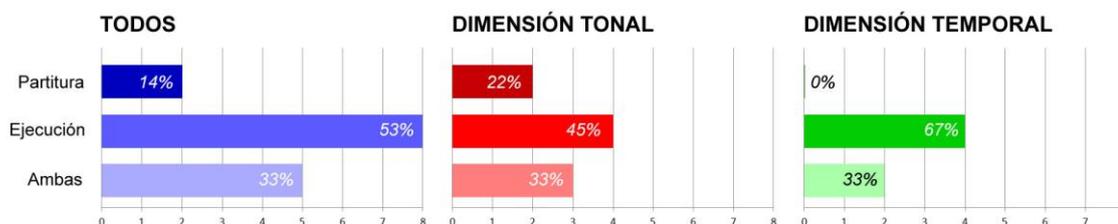


Figura 3. Resultados del modo de abordaje en las transformaciones solicitadas en la tarea

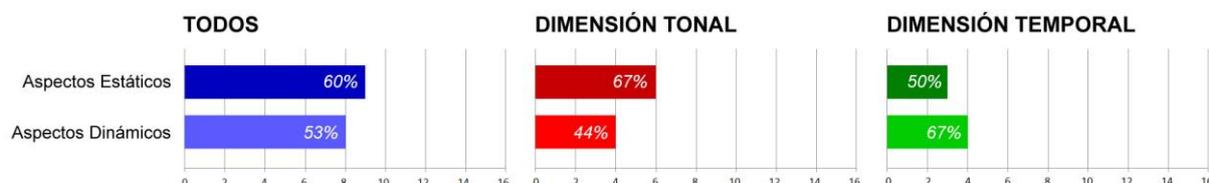
### *Explicación de las transformaciones realizadas*

Se analizaron los registros de video de las explicaciones que los alumnos realizaron acerca de las transformaciones mediante la comparación entre el original y la producción

grupal presentada. Las respuestas fueron agrupadas en dos categorías: (i) descripción de aspectos estáticos de la forma y (ii) descripción de aspectos dinámicos de la forma. Para cada análisis se proporcionan ejemplos que dan cuenta de los criterios aplicados.

### Explicaciones basadas en la observación de la partitura

La explicación a partir de la partitura implicaba la descripción del proceso compositivo de transformación que realizaron previamente a la presentación sobre la partitura original. Se analizaron los aspectos estáticos y dinámicos que presentaban las explicaciones, notando que en algunos grupos se producían explicaciones que involucraban a ambos. Como resultado, los aspectos estáticos y dinámicos para el total de los grupos se manifestaron en un 60% y 53% respectivamente. De la comparación entre la dimensión tonal y la temporal, se observa que en la primera aparecieron en las respuestas más aspectos estáticos y en la segunda más aspectos dinámicos (Figura 4).



**Figura 4.** Aspectos de la forma en la explicación de las transformaciones basadas en la observación de la partitura

Los aspectos estáticos se expresaban en explicaciones que describían la forma de acuerdo a los esquemas y a su contenido, sin dirección temporal. Por ejemplo, un grupo de la dimensión tonal dijo: *“Cambiamos un poco el ritmo, la armonía, respetando los pilares, pero haciendo inversiones y acordes de paso. Cambiamos los motivos de finales de frase: en vez de terminal en negras, terminamos en corcheas.”*; otro grupo, de la dimensión temporal lo explicó de la siguiente manera: *“Cambiamos la métrica, el compás de 2/4 a 6/8. La forma la dividimos en dos, la primera parte en 2/4 y la segunda en 6/8. Para eso cambiamos las figuras, lo que era corchea y semicorchea hicimos tres semicorcheas, por ejemplo”*. La transformación representa para éstos casos un cambio de un objeto o unidad de análisis de la forma por otro.

Por el contrario, aquellas explicaciones que daban cuenta de la forma dinámica presentaban las transformaciones en movimiento temporal y, en algunos casos, las verbalizaciones estaban acompañadas de ejecuciones vocales y/o instrumentales de fragmentos o simplemente las explicaban a través de dichas ejecuciones, sin necesidad de expresarse verbalmente. Por ejemplo, éstos grupos hablaron en los siguientes términos: *“en vez de caer en la tónica caímos en la tercera cambiando el movimiento melódico que iba para abajo. Después en la parte de dominante le agregamos al movimiento melódico, 2 compases de grado conjunto y le sumamos una tercera al último movimiento”* o *“Los compases siguen siendo los mismos, Estiramos las células rítmicas, y la relación de los valores corto-largo para que más o menos tenga coherencia con el tiempo”*. En éstos casos la transformación explica lo que ocurre en la música con imágenes que aluden al movimiento melódico, a la dirección temporal y espacial, y a la transformación en acción, en la idea de que la música se estira. Más concretas fueron las explicaciones que daban cuenta de un proceso compositivo en acción en donde la transformación se produce desde la ejecución grupal: *“Lo primero que hicimos fue cantarla con swing para que esté en estilo”* o *“En primer lugar la melodía tuvo que cambiar, ser más lenta para seguir las corcheas que él empezó a hacer en el 2/4 (se refiere al guitarrista). Y a partir de esas corcheas, pasamos al 6/8”*.

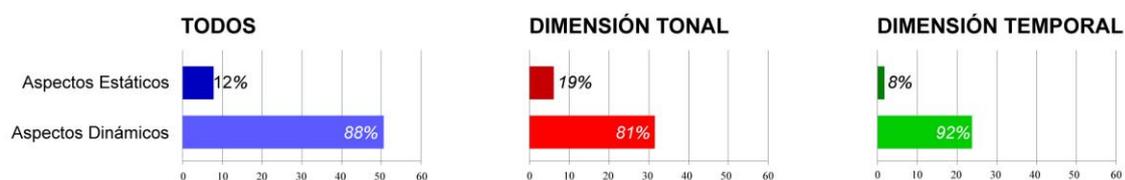
En las explicaciones estáticas las transformaciones implicaban un cambio de un objeto por otro, mientras que en las explicaciones dinámicas de la música los alumnos interactuaban con la obra como si pudieran ingresar en ella, experimentar su movimiento melódico, tomar un material y estirarlo. Un ejemplo de éste abordaje se manifiesta en la

siguiente explicación: *“Pensamos las variaciones métricas pero más desde el lado del carácter. No queríamos agregarle esta nota acá, a éste compás le pongo esto acá... lo pensamos como milonga al principio, para darle un carácter mas lento ...yo puedo hacer (toca la célula rítmica)... y a la vez... (toca la célula rítmica variada) y ahí empieza a haber como una especie de cambio por el tema de pasajes métricos”*. Se considera que éstas verbalizaciones afirman la idea de “interacción” con la obra de manera dinámica y se evidencia aquí también el “contexto” que permite pensar la obra desde el carácter propio de un estilo musical y se explica en la ejecución con el instrumento la transformación realizada.

### Explicaciones basadas en la performance

La explicación de las transformaciones como experiencia en la ejecución implicó que los alumnos atendieran al cuerpo en la performance, produciendo una respuesta basada en la acción musical en sonido.

De los 59 sujetos, sólo 1 manifestó no poder atender a lo que le sucedía corporalmente. En los resultados (Figura 5), se observa una gran cantidad de descripciones que presentan aspectos dinámicos de la forma (88% para el total de los sujetos). En la comparación entre las dimensiones se evidencia una pequeña diferencia que presenta más aspectos estáticos en la dimensión tonal (19%) respecto a la dimensión temporal (8%).



**Figura 5.** Aspectos de la forma en la explicación de las transformaciones basada en la performance

En las explicaciones que daban cuenta de aspectos estáticos de la forma, el tiempo, el movimiento y la dirección estaban ausentes: *“la que hicimos nosotros es como más completa, más redondita”*, *“sentí que la nota de la cadencia puede pertenecer a la dominante, o también pertenecer a la tónica”*, *“a mí me resulto menos tensa que la original, o sea que los cambios que hicimos, completaron la sensación que me faltaba para percibir menos tensión”*. Como en las descripciones a partir del texto, lo manifestado por este grupo reducido de alumnos daba cuenta de un cambio producto de la comparación entre segmentos: *“me producía una sensación de cambio una de otra”*.

Los aspectos dinámicos expresaron el transcurso del tiempo en la forma, con alusión a: (i) comienzos *“cuando arranca el 6/8 a mí me desacomoda y esa negra la tengo que atresillar”*; (ii) recorridos y finales: *“el motivo ese de grado conjunto y a su vez la armonía que agregamos nosotros, va fluyendo más para terminar en dominante”*. En ellas se expresa de manera implícita el movimiento y la dirección en los procesos de la música: *“agregamos una melodía que sentíamos que iba subiendo, ascendía con la idea de un crescendo”*, *“a mí me pareció que el 2 era como más caminado y en el 3 íbamos andando en patín”* y *“la primera parte es mucho más cortante la melodía, la segunda parte te lleva a moverte”*.

Además, notamos que la experiencia de la dimensión tonal generó expectativas con respecto a la dirección y la continuación de la forma: *“uno está esperando el reposo y al quedar suspendido mantiene la expectativa”*, *“en una como que querés ir al primero y continuás en el quinto”*, *“en la primera no iba tan tenso, sentí que la mano iba al primero”* y *“en la segunda repetición como que esperaba otra vuelta”*.

Al momento de explicar la experiencia corporal de la música, cinco alumnos presentaron dificultades para poder dar cuenta de lo que estaba ocurriendo. En algunos casos, al hablar de las dos versiones de la obra (original y transformada) y a pesar de manifestar que ambas presentaban diferencias, éstos alumnos no contemplaban a la audición como percepción a través del cuerpo: *“se escucha, pero corporalmente no siento nada”*,

“*perceptivamente lo siento distinto, pero no sé si corporalmente*”, “*la diferencia es la diferencia obvia: que son diferentes, pero sensaciones no*”. En otros casos, se advierte en la performance una fuerte vinculación con el texto musical: “*en cuanto a la sensación, no advertí otra cosa más de lo que estaba escrito*”, “*no siento nada con el cuerpo, lo único que siento es ‘eso no va ahí, quiero otra cosa’, yo siento que tengo que tocar lo que está escrito, no lo resuelvo con el cuerpo*”.

### Resumen de los resultados

Los alumnos realizaron la tarea interactuando con el texto a través de la acción musical. Los modos de abordaje para la realización de las transformaciones implicaron principalmente a la ejecución y a la integración de ésta con el uso de la partitura en el acto compositivo.

La explicación de las transformaciones a partir del texto presentó mayor cantidad de aspectos estáticos de la forma, aunque no mucho menos que los aspectos dinámicos; se deduce de esto que los resultados confirman el abordaje *en acción* de la tarea por parte de los alumnos y la interacción alumno-obra. Se destaca también que la performance puede funcionar como un modo de explicación autoevidente mediante la puesta en sonido de las transformaciones. Por otro lado, la experiencia corporal de la performance en la explicación de las transformaciones produce un notable incremento en favor de los aspectos dinámicos de la forma; además, se destaca en éste tipo de descripciones el uso de metáforas lingüísticas para interpretar dichos aspectos dinámicos de la música.

### Discusión

En este trabajo nos propusimos acercar el *texto* al *acto* musical mediante la integración de los modos de conocimiento en una tarea de pensamiento enactivo. La distinción entre texto y acto implica una dualidad que subyace a todas las áreas de la educación musical y se manifiesta en: mente/cuerpo, teoría/práctica, pensar/sentir, análisis/performance, técnica/expresión, reproducir/crear, entre otras. Hemos considerado en el marco teórico a la forma musical como la manifestación de la obra en acción, en donde el movimiento del flujo sonoro integra a la totalidad de los sonidos de manera dinámica. Desde éste posicionamiento hemos abordado el dualismo estático/dinámico que requiere de una integración a través de la acción. En ese marco, la lectura musical como práctica requiere superar la supremacía del texto que presenta a las obras como objetos inmanentes y limita la integración de los modos de conocimiento resultando en una práctica repetitiva para la reproducción de una obra.

Los resultados muestran que los alumnos realizaron el abordaje del texto musical desde la integración de los modos de conocimiento para la realización de las transformaciones, en donde la acción a través de la ejecución produjo una interacción entre la obra y los alumnos en un contexto de práctica musical. En muchos de los casos la ejecución y la composición se integraron de manera dinámica en la acción compositiva.

Aún en la explicación de las transformaciones a partir del texto, una importante cantidad de aspectos dinámicos de la forma salieron a la luz, dando cuenta de que la tarea propuesta logró un acercamiento a un tipo de pensamiento acerca de la música en movimiento. Por otro lado, las explicaciones basadas en la experiencia de la performance, dan cuenta de que el cuerpo permite pensar en la forma musical de manera dinámica y que la música puede explicarse de manera autoevidente en el acto performativo.

A pesar de esto se evidencia que la dimensión tonal presenta más dificultades para ser abordada de manera corporeizada, al igual que la audición es aún considerada como un proceso mental en el cual el cuerpo no tiene incidencia.

La activación del cuerpo en la performance produjo posteriores explicaciones de la forma musical. Podríamos decir que éstas se sustentan en la “*memoria del movimiento*” (LaRue 2007) sedimentada desde y en el cuerpo.

Un último aspecto a remarcar son aquellas metáforas lingüísticas presentes en las explicaciones de la música a través de la performance, lo que podría dar cuenta de una experiencia de la forma musical en términos metafóricos a través del cuerpo. Estos análisis serán presentados en otro trabajo para ampliar el alcance de la experiencia de la forma dinámica en la tarea propuesta.

La lectura musical implica la decodificación de los sonidos (música como texto) y su puesta “en acto” (música como performance). Esta última implica aspectos dinámicos de la forma que adquiere la obra ‘en sonido’. El papel del cuerpo en la lectura está directamente comprometido con la puesta en sonido y con su percepción del entorno.

El lugar que el texto ocupa con respecto al sonido debe ser tenido en cuenta para la práctica de la lectura, ya que la codificación y la decodificación de la música supone una *transformación* del sonido y una posterior recuperación del sonido transformado.

## Referencias

- Aún, A., Becerra, P. y Tanco, M. (2011). La comunicación expresiva en la performance rítmica. En M. V. Assinnato (Ed.) Actas de las III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional, págs. 64-82. Buenos Aires: SACCoM.
- Bedia, M. G. y Castillo, L. F. (2010) Hacia una Teoría de la Mente Corporizada: La influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición. Anfora ISSN 0121-6538. Año 17 Número 28.
- Brookhart, E. (1964) *Musical Form: Dynamic vs. Static*. Music Educators Journal, Vol. 51 No. 1, pp. 91-93+146-147. En <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3390258?uid=3737512&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101123918741>. (Página consultada el 01-08-2012).
- Cadwallader, A. y Gagné, D. (1998) *Analysis of tonal music: a Schenkerian approach*. New York: Oxford University Press.
- Caplin, W. E. (1998) *Classical Form. A theory of formal functions for the instrumental music of Haydn, Mozart and Beethoven*. New York: Oxford University Press.
- Caplin, W. E. (2004) *The Classical Cadence: Conceptions and Misconceptions*. *Journal of the American Musicological Society* 57, no. 1 (2004): 51-118. En [www.jstor.org/stable/10.1525/jams.2004.57.1.51](http://www.jstor.org/stable/10.1525/jams.2004.57.1.51). (Página consultada el 01-08-2012).
- Caplin, W. E. (2009). What are formal functions?. En P. Bergé (Ed). *Musical Form, Forms & Formenlehre: Three Methodological Reflections*. New York: Cornell University Press, pp. 21-40..
- Cook, N. (2003). Music as performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York y Londres: Routledge, pp. 204-214.
- François, J. C. (1992). Writing Without Representation, and Unreadable Notation. *Perspectives of New Music* 30, no. 1, pp. 6-20. En <http://www.jstor.org/stable/833281>. (Página consultada el 01-08-2012).
- Gerou, T. y Lusk, L. (2004) *Diccionario esencial de la notación musical*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Gibbs Jr., R. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gomila, T. y Calvo, P. (2008). Directions for an Embodied Cognitive Science: Toward an Integrated Approach. En P. Calvo y T. Gomila (Eds.) *Handbook of cognitive science: An embodied approach*. San Diego: Elsevier, pp. 1-25.
- Gurevich, M. y Treviño, J. (2007). Expression and its Discontents: Toward an Ecology of Musical Creation. En *Proceedings of the 7th International Conference on New Interfaces for Musical Expression*. New York: ACM Press, 106–111.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LaRue, J. (2007). *Análisis del estilo musical*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lopez, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005): La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En Shifres, F. (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: UNLP.
- 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.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen I, 5. En <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>. (Página consultada el 01-08-2012).
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of Performing and Listening*. Hanover y Londres: Wesleyan University Press.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Stuble, E. (1992). Fundamentos Filosóficos. (I. Martínez, traductora) En *Handbook of research in music teaching and learning*, Chapter I. Reston, Virginia: MENC.
- Tanco, M. (2010). *Patrones lineales y experiencia de la forma musical*. En Fillotrani, L. I. y Mansilla, A. P. (Eds.) *Actas de la IX Reunión de SACCoM*. Bahía Blanca: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Cd Rom: ISBN 978-987-98750-8-7
- Tanco, M. y Aùn, A. (2011). *Mente extendida y Representación Armónica*. 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.
- Taruskin, R. (1995). *Text and Act*. Oxford: Oxford University Press.
- Winget, M. (2005). *Nelson Goodman's Languages of Art, Notation, and Artistic Representation: An Analysis of Music Notation* (Thesis). University of North Carolina. En [http://www.unc.edu/~winget/research/Winget\\_Notation.pdf](http://www.unc.edu/~winget/research/Winget_Notation.pdf). (Página consultada el 01-08-2012).