

Educación Auditiva

Programa 2020

Ficha Técnica

Régimen de Cursada

Anual

Carga Horaria

2 hs. teórico prácticas y 2 hs. prácticas semanales presenciales

Regímenes de Promoción

Directa, indirecta y libre

Correlativas

No tiene

Docentes responsables

Titular: Dr. Favio Shifres

Adjunto: Mg. María Inés Burcet

Jefes de Trabajos Prácticos: Mg. Alejandro Pereira Ghiena y Lic. Vilma Wagner

Ayudantes: Lic. Camila Beltramone

Lic. Sebastián Castro

Lic. Martín Remiro

Lic. Sofía Uzal

Lic. Mauro Valicente

Adscriptos: Fermín Cardullo

Lic. Mariano Guzmán

Macarena Trujillo

Lic. Gustavo Zgainer

Estudiantes Colaboradores: Sofía Arévalo

Leandro Cáceres

Juan Pérez Mazzuchi

Sofía Rigotti

Ignacio Scarsella

Alejandra Tirao

Fundamentación

De acuerdo con la tradición que hegemoniza la formación profesional de los músicos en nuestra sociedad -tradición que genéricamente denominamos *Modelo Conservatorio*, y que se asienta sobre dos pilares: el desarrollo de una técnica instrumental exclusiva y la adquisición y dominio de la notación musical (Shifres y Holguín, 2015) - la EDUCACIÓN AUDITIVA es responsable de este segundo pilar de formación y en tal sentido heredera de la *Teoría Práctica de la Música*, el *Solfeo* y el *Entrenamiento Auditivo*. En esa tradición se busca desarrollar el oído musical como base de la habilidad musical (o musicalidad) general. Es ese contexto, el oído musical depende del desarrollo de habilidades perceptuales vinculadas al sonido visto como estímulo externo al sujeto que lo experimenta. Estas habilidades se desarrollan a partir de estrategias asociacionistas entre determinados conjuntos de sonidos en contextos más o menos musicales y ciertos conceptos derivados de la teoría musical clásica. Por lo general, esas asociaciones están dirigidas a viabilizar la traducción de tales conjuntos sonoros a notación musical occidental y viceversa. Esta concepción proviene de una noción de música y de músico consolidada en Occidente en el marco del pensamiento racionalista, primero, y empirista, más adelante, que asume que el sujeto músico posee un conocimiento propio de su profesión que es cualitativamente distintivo del que poseen las personas que no ejercen tal profesión. De acuerdo con esa epistemología, el conocimiento musical se adquiere interactuando con los componentes la música, la que a su vez es entendida como un artefacto cultural de cierta sofisticación desarrollado con el fin primordial de ser contemplado.

Por el contrario, la formación musical profesional es concebida en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata desde una perspectiva crítica de tal modelo hegemónico. Así, las carreras que se ofrecen persiguen la formación de un profesional que pueda abarcar profundamente el fenómeno musical en el seno de su propia cultura para lo cual se le brindan al estudiante herramientas performativas, conceptuales, hermenéuticas y socio-vinculares que procuran trascender esa mirada eurocentrista. En ese marco, es posible partir de otras epistemologías que suponen que la música es una actividad ubicua en la especie, en la que el hombre se involucra haciendo uso de una capacidad cognitiva general, que recientemente ha sido caracterizada y denominada como *musicalidad comunicativa* (Malloch y Trevarthen, 2008) y que configura las bases de un dominio cognitivo particular que, entre muchas otras, puede dar lugar a los desempeños que en la sociedad occidental se entienden como musicales. En esa línea, durante la última década, en la cátedra de EDUCACIÓN AUDITIVA, hemos procurado una aproximación al problema del desarrollo del oído musical que compatibilizara la complejidad de la construcción del conocimiento musical con una epistemología musical que, en el marco de los estudios postcoloniales, contribuyera con las denominadas *Epistemologías del Sur* (Santos, 2010; Dussell, 2011; Mignolo, 2011). Estas concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento musical, su construcción y circulación, y sus criterios y mecanismos de validación, deben permitir que el estudiante pueda construir el conocimiento que se pretende en la Universidad en continuidad con su experiencia

existencial. En tal sentido la propuesta persigue garantizar condiciones adecuadas de justicia epistémica (Pohlhaus, 2017)-

De este modo, la propuesta pedagógica está atenta a la geo-corporal política del conocimiento (y en particular del conocimiento musical) desde la que el mismo es validado. Esto se torna particularmente importante en la actualidad, en la que el aula universitaria adquiere las características de escenario multicultural (Shifres y Castro, 2018). Así, adquiere relevancia una selección de contenidos y un abordaje metodológico que sea compatible con las perspectivas transculturales y de género. La lógica con la que la musicología occidental ha construido las categorías para pensar la música ha sido cuestionada desde hace décadas por la musicología feminista y la musicología gay, entre otras. Numerosos trabajos (como Brett, Wood y Thomas, 1994; McClary, 1991, 2000; Solie, 1993) orientan el estudio de la música desde las construcciones culturales en las que el género surge como una variable que influye el fenómeno observado. En ellos se identifican las marcas diferentes en los modos de estudiar la música que obedecen a las construcciones culturales de género entendiendo cómo la epistemología del individuo está influida por éste.

Un aspecto crucial relativo a la justicia epistémica perseguida se vincula con las múltiples implicancias que la experiencia musical tiene en la vida de los estudiantes. De tal manera, el confinamiento de la EDUCACIÓN AUDITIVA al problema de la instrumentación mecánica de la notación musical y la perspectiva de la música como un estímulo al cual se le asocia una respuesta predeterminada resulta extemporáneo y contradictorio. Hemos fundamentado, que ese encuadre se basa en por lo menos cuatro distorsiones epistemológicas que la propia pedagogía genera pero a la vez invisibiliza (Shifres, 2018): (i) la idealización del sistema de notación musical como escritura alfabética; (ii) la idealización de los procesos de escritura; (iii) la idealización de la teleología de la lectura musical; (iv) la idealización de la reciprocidad lectura-escritura. Por esta razón, a pesar de conservar el nombre que la tradición institucional le ha asignado, la EDUCACIÓN AUDITIVA, es pensada en esta asignatura como superadora de esas limitaciones epistemológicas y metodológicas.

Esta nueva perspectiva supone que el *oído musical* es mucho más que una habilidad perceptual. Se trata, entonces, de una serie de recursos socio-cognitivos dependientes de la cultura y orientados a meta, que nos permiten dar sentido a nuestra experiencia *en* la música. El énfasis en la preposición *en* implica asumir que la experiencia musical humana tiene lugar cuando estamos involucrados en la música, por lo que esa construcción de sentido es en realidad una *práctica de sentido*. Este conjunto de recursos cognitivos excede en gran medida la incumbencia del espacio de la *Educación Auditiva* tal como la concebimos actualmente ya que todo el conjunto se vincula en un sentido amplio con las funciones que el dominio cognitivo de la musicalidad comunicativa estaría cumpliendo en la vida del hombre (Tropea, Shifres y Massarini, 2014). De todo ese conjunto, la EDUCACIÓN AUDITIVA prestará particular atención al desarrollo de las funciones comunicacionales *en* la música como una heurística importante para la *práctica de sentido musical*. En otros términos, la EDUCACIÓN AUDITIVA se ocupará de aquellas instancias de involucramiento musical en las que la práctica de

sentido se oriente particularmente a cuestiones de la comunicación intersubjetiva y, recíprocamente, se verá favorecida por esa intencionalidad comunicativa.

Es por esa razón que el problema del oído musical no puede estar circunscripto a escuchar sucesiones sonoras, vincularlas a conceptos teóricos y traducirlas a la notación musical o, inversamente, a leer signos de la notación musical, vincularlos con conceptos teóricos, asociarlos a sucesiones de sonidos y ejecutar tales sonoridades.

La comunicación musical, como fin último o como heurística de la construcción de sentido musical, tiene lugar en el involucramiento directo en la energía musical (Leman, 2008) a través de diversos modos de participación social, así como en la lectura y escritura musical con la utilización de los múltiples sistemas existentes para tal fin. Pero también tiene lugar en el plano de los discursos a través de las descripciones musicales, y las acciones exegéticas e interpretativas (hermenéuticas), tanto como en el plano de la experiencia corporal (multimodal por definición), y del encuentro intersubjetivo.

Esto implica que desarrollar el oído musical desde una epistemología que entiende la música como un componente inherente a la vida de las personas, más que como un talento especial que ostenta el músico como un hacedor de *Bellas Artes*, requiere generar las condiciones de posibilidad de una práctica de significación en la más amplia diversidad de instancias sustantivas.

En consecuencia, la asignatura EDUCACIÓN AUDITIVA ocupa un espacio dentro del Ciclo de Formación Básica en Música destinado promover el desarrollo de recursos cognitivos necesarios para la *práctica de sentido musical* en la diversidad de *experiencias musicales* que son propias de la profesión y/o que forman parte del recorrido institucional de formación profesional. En particular, este espacio aborda aquellas prácticas de sentido que están directamente vinculadas con la *comunicación en la música*. La base epistemológica, conceptual, metodológica y estético-expresiva de esta propuesta ha sido desenvuelta por los postulantes en el marco de la dirección de los proyectos I+D: El oído musical: definición y desarrollo desde una perspectiva intersubjetiva, situada, corporeizada y multimodal (11/B223, 2010-2013), Validación de un Modelo Multidimensional y Experiencial para el Desarrollo de las Habilidades Medulares del Oído Musical (11/B299, 2014-2017), y Claves de una epistemología alternativa para el desarrollo formal de habilidades medulares de los músicos profesionales (11/B352, en desarrollo), financiados por la Universidad Nacional de La Plata, y del los proyectos PICT Intersecciones entre la experiencia musical y la infancia temprana en el marco de la cognición corporeizada (2010-2014), Musicalidad Comunicativa en las Artes Temporales y la Infancia Temprana (2015-2018), financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación.

Organización de la Propuesta

En el marco de esta propuesta se entiende a la experiencia musical, en un sentido amplio, como el conjunto de implicancias que resultan del involucramiento del ser humano, en tanto sujeto psicológico, en el plano de su conciencia, comprometiendo la percepción, el pensamiento, la memoria, la creación, el comportamiento, el juicio, entre

otras facultades. La experiencia tiene lugar tanto en el involucramiento directo en la energía musical (entendida como la energía cinética y potencial que define las situaciones que son reconocidas culturalmente como música, y cuya definición es, por lo tanto, dependiente de cada cultura), como a partir del procesamiento mental de dicha energía dirigido tanto hacia el pasado (a través de la memoria) como hacia el futuro (a través de la imaginación, la expectativa, etc.).

Por su parte, la *práctica de sentido musical* es una denominación general que alude al conjunto de procesos que convierten la energía musical en conceptos significativos para la experiencia humana. Estos procesos revisten naturalezas múltiples que abarcan desde estratos psicofísicos (como los comprometidos en el procesamiento humano de la señal acústica) hasta instancias de juicio y de interpretación. En particular, es interés de esta asignatura, la práctica de sentido que se completa cuando es posible desarrollar las instancias de (1) participación, (2) descripción, (3) explicación, (4) interpretación, y (5) representación de la experiencia.

La experiencia musical, como la experiencia humana en general, es multidimensional. De acuerdo con nuestro enfoque, hemos organizado el contenido de esta materia alrededor lo que consideramos como las dimensiones principales de la experiencia humana *en la música*: (1) la experiencia del tiempo en la música, y (2) la experiencia del espacio en la música. Según la primera los seres humanos configuramos el transcurrir del tiempo en la experiencia musical de acuerdo con modos de organización que son dependientes de cada cultura musical. La segunda es entendida a partir de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1999; Lakoff, 1990) de base EL SONIDO ES UN CUERPO EN EL ESPACIO. De esta metáfora básica se desprenden otras que, lógicamente también son dependientes de la cultura. En particular, la cultura occidental entiende al sonido como un cuerpo en el espacio sobre la base principalmente del *esquema imaginístico* de verticalidad (Johnson, 1987, 2007). De este modo, nos involucramos en la experiencia musical asumiendo que los sonidos ascienden y descienden. A pesar de que el esquema imaginístico de verticalidad es central en nuestra cognición de la música, otros *esquemas* contribuyen a la experiencia musical, y forman parte también de nuestra experiencia del espacio en la música. Entre ellos, podemos mencionar los esquemas *contenedor-contenido*, *origen-camino-meta*, entre otros (Zbikowski, 2002). Además, el movimiento del sonido es el resultado de fuerzas que se originan en las vinculaciones tonales entre los sonidos (Krumhansl, 1990; Lerdahl, 2001; Larson, 2012) Descripciones musicales tales como "la melodía asciende lentamente", "la obra llega a su punto culminante con la entrada del coro", "las voces interiores realizan la imitación del tema principal", se originan en cogniciones que provienen del cruce de esos *esquemas imaginísticos*, con un conjunto de fuerzas originadas en el seno de las relaciones tonales. Finalmente, se considera una combinación de ambas dimensiones en (3) vinculaciones del tiempo y el espacio en la experiencia musical.

Consecuentemente, los contenidos de esta materia son abordados no linealmente sino conformando una red a partir de dos ejes ortogonales: El eje de **Las Instancias de Práctica de Sentido Musical** y el eje de **Las Dimensiones de la Experiencia en la Música** (ver figura 1).

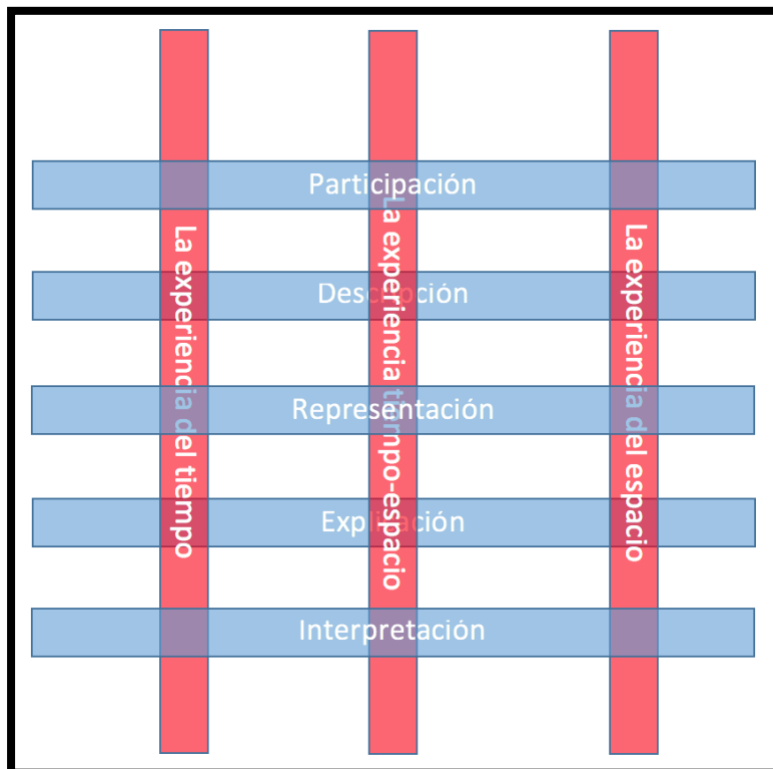


Figura 1. Esquema general de la organización de los contenidos de la asignatura

La mente humana y la cultura disponen de diferentes recursos para favorecer el involucramiento musical e intensificar la práctica reforzando los procesos en cada una de las instancias mencionadas. Del conjunto de recursos cognitivos y culturales disponibles nos interesan especialmente:

Recursos sonoro-musicales: son aquellos que utilizan energía física directa (sonido) y que la organizan de acuerdo con los modos específicos a través de los cuales se reconoce la música en el seno de la cultura, es decir los modos de organización del sonido/movimiento que convierten la experiencia dinámica en música. Aunque podríamos convocar múltiples recursos musicales, los más relevantes para la propuesta de esta asignatura son la ejecución vocal y la ejecución instrumental. Como es obvio, estos recursos son cruciales en la instancia de participación, porque constituyen el medio principal a través del cual la participación tiene lugar. Pero sin duda también lo pueden ser en cualquiera de las otras instancias. Por ejemplo, es posible tocar o cantar para "explicar" algo, para "comunicar" alguna idea musical abstracta, para "registrar" alguna experiencia, etc.

Recursos metalingüísticos (verbales, gráficos, gestuales, etc.): son aquellos que utilizan códigos y lenguajes no directamente musicales *para referirse* a la energía musical y a la experiencia musical en general. Su función es siempre *metalingüística* debido a su finalidad de *referirse a* expresiones y modos que sí utilizan la energía musical de manera directa. Del mismo modo que con los recursos sonoro-musicales, estos recursos tienen

utilización en todas las instancias de la práctica de sentido, sin embargo, en algunas son más conspicuas que en otras. No los usamos tanto en la participación, pero sí en la descripción, la explicación, la representación, etc. Los recursos metalingüísticos aportan a la experiencia musical una modalidad de pensamiento que es propia de ellos (categorización, discurso, narrativa, forma, etc.) y por ello mismo incorporan al pensamiento musical los modos típicos con los que la cultura organiza los discursos. Es posible incluir entre estos recursos también a los usos del sonido que nos son totalmente reconocidos como música en el seno de la cultura (por ejemplo subvocalizaciones, tarareos, etc.). Existen dos categorías de recursos metalingüísticos que son particularmente relevantes en nuestro enfoque: los conceptos que forman parte de los modelos teórico-formales de la música (que brindan las categorías conceptuales para clasificar los eventos musicales) y los sistemas de notación musical.

Recursos Corporales: además de los movimientos comprometidos directamente en la producción sonora (al cantar o tocar algún instrumento), forman parte de este conjunto, aquellas resonancias corporales espontáneas, socialmente convenidas, o ensayadas que resultan del impacto de la energía sonora en el complejo mente-cuerpo. Las formas gestuales más convencionalizadas (por ejemplo, la gesticación del director de orquesta) pueden también ser comprendidas como metalenguajes. En esos casos, no se trata de resonancias corporales de los estados energéticos experimentados, sino de los estados imaginados y que son orientados hacia el futuro. Existen diferentes niveles de resonancia corporal en la experiencia musical (Leman, 2008) y todos ellos contribuyen a la práctica de sentido. Asimismo, es posible también rastrear la base corporeizada de muchos de los metalenguajes que forman parte de la categoría anterior.

La alfabetización musical

Por historia y contexto educativo, pero también por intereses genuinos del desarrollo musical y cognitivo del estudiante, la alfabetización musical en términos de la adquisición del sistema de notación musical tradicional (escritura en el pentagrama) ocupa un lugar privilegiado en esta propuesta. La tradición occidental de enseñanza de la lectoescritura musical ha dado lugar, en particular a partir de las distorsiones que indicamos arriba (Shifres, 2018), a una serie de malentendidos relativos al sistema de notación musical. En primer lugar, la consideración del sistema de notación como un código, distorsiona la naturaleza misma del dispositivo, limita sus implicancias epistemológicas y condiciona su adquisición al correlato oral que es musicalmente artificial y, por ello, alejado de la experiencia de quien aprende (Burdet, 2017; 2018). Por el contrario, la consideración del mismo como sistema de representación implica que (1) las relaciones entre la representación gráfica y el fenómeno oral que es representado se establecen de manera flexible y sensible al contexto de aplicación; (2) el usuario adapta los principios de representación a sus necesidades comunicacionales con relación a sus metas y contextos de producción; (3) el desarrollo de las habilidades implicadas en la lectura no dependen solamente del establecimiento de dichos principios de representación, sino fundamentalmente de la modalidad de uso que lleve a cabo el propio usuario; (4) las habilidades de identificación y conceptualización auditiva de los

fenómenos orales a ser representado se desarrollan conforme el propio sistema va trazando los límites perceptuales que incumben a su aplicación, por lo que audición y lectura co-evolucionan en la medida en que tienen la capacidad de influir una sobre otra.

De ello se desprende el concepto rector de nuestro abordaje de la lectura que es el de *Leer de oído*. Esta idea implica que la imagen sonora mental que se vincula con el signo gráfico de la partitura no antecede a otros tipos de imágenes que el lector construye y/o posee (como las que requiere para tocar un instrumento, o las que están en la memoria relativa al texto leído), sino que es el resultado de la acción del lector con todas ellas. Como resultado de eso, el dominio de la lectura no implica un recorrido abstracto, único y universal. Por el contrario, está vinculado con las necesidades de lectura y con la familiaridad del lector con la música representada en la partitura.

Referencias

- Brett, P., Wood, E., & Thomas, G.C. (eds.) (1994). *Queering the pitch. The new gay and lesbian musicology*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 129-138.
- Burcet, M. I. (2018). Notación Musical: ¿Código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista Del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega,"* 32, 85–103.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. BOOK, Fondo de Cultura Económica.
- Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- 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, MA: The MIT Press.
- Lerdahl, F. (2001). *Tonal Pitch Space*. Oxford: University Press.
- Malloch, S., y Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. BOOK, Oxford University Press, USA.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings. Music, gender and sexuality*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

- McClary, S. (2000). *Conventional wisdom. The content of musical form*, Berkeley, California, University of California Press.
- Mignolo, W. (2011). Aisthesis decolonial. *CALLE14: Revista de Investigación En El Campo Del Arte*, 4(4), 10–25. JOUR.
- Pohlhaus, G. (2017). Varieties of epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 13–26). Oxon and New York: Routledge.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Development and Change* (Vol. 44). Montevideo: Trilce. <http://doi.org/10.1111/dech.12026>
- Shifres, F. (2018). Realidad e idealización del dominio de la notación musical. *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 3(4), 14–44. Retrieved from <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/issue/view/8/showToc>
- Shifres, F., & Castro, S. T. (2019). El aula universitaria de música como escenario intercultural : asimilación y resiliencia. *El Oído Pensante*, 7(1), 251–273.
- Shifres, F., y Holguín Tovar, P. J. (2015). Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. En F. Shifres y P. J. Holguín Tovar (Eds.), *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos* (pp. 9–19). La Plata: Editorial GITEV. Retrieved from <http://gitev.com.ar/libros/>
- Solie, R. (ed.) (1993) *Musicology and difference: Gender and sexuality in music scholarship*. Berkeley and London, University of California Press.
- Tropea, A. L., Shifres, F., y Massarini, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217–260). Buenos Aires: Paidós.
- Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.

Propósito General de la Propuesta

La asignatura EDUCACIÓN AUDITIVA se propone desarrollar estrategias de comunicación (participación, descripción, representación, explicación e interpretación) que puedan dar cuenta de la práctica de sentido musical, poniendo de manifiesto el conocimiento de los conceptos teóricos vinculados al espacio y al tiempo en la experiencia musical.

Objetivos

Se espera que al finalizar la cursada los estudiantes puedan integrar los contenidos en desempeños tales como:

- Elaborar y analizar críticamente interpretaciones discursivas (hermenéutica musical) y performativas haciendo uso de sus recursos sonoro-musicales, gestuales y metalingüísticos.

- Elaborar y analizar críticamente descripciones musicales (discursivas y corporales) identificando los elementos subjetivos y formalizados que contienen.
- Utilizar sistemas convencionales de representación musical (principalmente la notación musical, los cifrados, las tablaturas y otras representaciones gráficas), para comunicar ideas musicales propias y ajenas, así como para elaborar los discursos musicales y los discursos *acerca* de la música, en interacción con otras personas y con los instrumentos musicales a su disposición.
- Utilizar sistemas convencionales de representación musical (principalmente la notación musical, los cifrados, las tablaturas y otras representaciones gráficas), para apropiarse de ideas musicales ajenas, elaborar explicaciones e interpretaciones de ellas.
- Integrar los conceptos formulados por las teorías musicales propuestas en las diversas instancias de práctica de sentido musical en interacción con otras personas y con los instrumentos musicales a su disposición.
- Utilizar los instrumentos musicales a su disposición para favorecer el involucramiento en la participación, y la elaboración de descripciones y explicaciones musicales.
- Ajustar las conductas musicales propias (vocales, corporales, instrumentales, etc.) a los marcos tonales y temporales que las situaciones de práctica musical requieran en cada momento.

Contenidos

1. Eje de las Instancias de Práctica de Sentido Musical

1.1. Participación

La participación en la música. Análisis de las implicancias perceptuales, motoras, hermenéuticas, y sociales. Aspectos motivacionales y afectivos. Estado de flujo en la participación. Cuerpo, resonancia corporal. La práctica de sentido participativa: coordinaciones, correlaciones, sincronías, rupturas y arreglos. Atención y participación musical. La participación orientada al futuro (expectativas). Derivaciones en los ajustes tonales y temporales. Modalidades de participación: canto, palmeos, silbidos, ejecuciones instrumentales, etc. Variables implicadas en la participación: la incumbencia cultural (el conocimiento cultural de la música) y la accesibilidad cognitiva (memoria, atención, sistemas de ajuste rítmico y tonal en vinculación con el lenguaje específico, etc.). La familiaridad con un determinado tipo de música.

1.2. Descripción

La práctica de sentido en el plano discursivo. Finalidades de la descripción. Tipos de descripciones musicales, de acuerdo con el tipo de involucramiento subjetivo en ella: de primera, segunda y tercera persona. Elaboración de discursos descriptivos.

1.3. Representación

La notación musical como modelo teórico y como modelo representacional: la partitura, tipos de partituras e implicancias en la lectura y la escritura. Los problemas de la

escritura: toma de decisiones, ortografías musicales, escrituras venáculas e implicancias culturales. Alcances y limitaciones. La lectura y la escritura de las representaciones gráficas. Otras modalidades de representación musical convencionales: cifrados, tablaturas, gráficos. Aspectos de la experiencia representados en ellas.

Tipos de lectura musical: la lectoaudición; la lectura vocal, la lectura instrumental. Relaciones sonido-gráfico-movimiento. Los marcos estructurales y prosódicos de la lectura; ajustes temporales y tonales. Los marcos conceptuales e interpretativos de la lectura expresiva.

1.4. Explicación

¿Qué es explicar? Diferencias entre explicación y descripción. ¿Qué se explica? La formulación de preguntas y las explicaciones que se derivan. Razonamientos, argumentaciones. Los criterios de validez de las explicaciones. Componentes de la explicación delimitación, clasificación (de aquello que se encuentra), denominación, comparación.

1.5. Interpretación

¿Qué es interpretar? Diferencias entre interpretación y explicación. Tipos de interpretaciones: interpretaciones discursivas, hermenéutica musical, modelos de análisis hermenéutico. Modelos hermenéuticos. Hermenéutica y analogía. Interpretaciones performativas, recursos performativos implicados. Modos de utilización de los recursos expresivos. Validez de las interpretaciones. Subjetividad, intersubjetividad e interpretación. Canon y expresión.

2. Eje de Las Dimensiones de la Experiencia en la Música

2.1. La experiencia del tiempo en la música.

2.1.1. *Definición de los atributos de la música con relación al transcurrir del tiempo.*

Tipos de experiencias temporales: cronométrica y narrativa. La demarcación del tiempo: hitos, énfasis, etc. Unidades temporales, conteo y secuencias temporales, completitud. Cognición temporal: memoria, atención y expectación. Relaciones entre unidades demarcadas: causa – efecto (tensión-relajación), acumulación (reiteración, incremento), completamiento (completitud y complementariedad); duración (balance, equilibrio, igualdad).

Factores culturales y cognitivos en la demarcación del tiempo: factores de acentuación.

2.1.2. *La organización jerárquica del tiempo.*

La Estructura Métrica como constructo mental: pulsos y niveles jerárquicos (básico, subordinados y superordinados). Pistas perceptuales. Principios jerárquicos de recursividad, adyacencia y no superposición. Jerarquía y estabilidad métrica: magnetismo métrico. Gravedad rítmica.

La Estructura de Agrupación: unidades de sentido y niveles jerárquicos (cambios del nivel básico: atención, memoria y expectación). Principios jerárquicos. Organizaciones

jerárquicas admisibles. Estrategias de agrupación y de segmentación. Criterios de balance, equivalencia, equilibrio de duraciones, repetición, cambio, etc.

Vinculaciones entre métrica y agrupación: gestualidad (tipos de comienzos y finales de unidades).

2.1.3. Relaciones y funciones en la organización del tiempo

Relaciones métricas: binarias y ternarias. Pie métrico. Estabilidad métrica: funciones de tensión y relajación métrica. Fuerza de magnetismo métrico. Vinculación entre la experiencia como reloj y la experiencia como narración. Las características del movimiento y la imaginación motriz vinculadas con la estructura métrica: periodicidad, simetría, aceleración y punto de impacto. El metro musical y su formalización. El compás como dispositivo de representación.

Comparación y relación entre las partes en la Estructura de Agrupación. Clasificación de las partes según las relaciones dentro de un nivel: criterios de igualdad, diferencia y semejanza. Funciones emergentes de las relaciones en un nivel de agrupación: introducción, exposición, transición, elaboración, conclusión. Relación entre la estructura y la función.

2.1.4. Organización rítmica

Los niveles de la estructura métrica como referencia y anclaje atencional. Configuración de patrones rítmicos. Análisis de los patrones rítmicos en cuanto a cantidad de eventos, niveles métricos de referencia, duración y acentuaciones.

El conflicto entre los agrupamientos perceptuales y la notación musical. La escritura rítmica en el contexto expresivo: condiciones de producción e interpretación. Conflictos entre la estructura métrica y ritmo. Unidades temporales que presentan una ruptura momentánea en la relación entre niveles métricos (valores irregulares)

2.2. La experiencia del espacio en la música

2.2.1. Música y experiencia dinámica (movimiento).

Cualidades de la experiencia dinámica: fluidez, previsibilidad, lógica. Movimiento y energía como experiencia temática. El cambio como experiencia dinámica: cambios cualitativos y cuantitativos. La experiencia espacial de la música. El sonido musical como altura: esquema de verticalidad. Contorno melódico. El sonido musical como Chroma: Condiciones de estabilidad tonal de los sonidos. Expectativas tonales. Direccionalidad e intensidad de la expectativa. La Tónica y la inestabilidad relativa de los otros sonidos. Relación con las estructuras métrica y de agrupación. Antecedente-consecuente. Movimiento y fuerzas musicales: Gravedad, magnetismo melódico e inercia. Patrones derivados.

2.2.2. El contorno melódico: patrones y diseños.

El contorno melódico: patrones y diseños. La escala: mayor y menor (diatónicas). Grados de la escala y condiciones de estabilidad tonal (tensión y relajación relativa). Relación de los patrones de tensión-relajación con la forma musical: demarcación de unidades,

vinculación entre unidades, subsunción de unidades, determinación de la función formal.

2.2.3. El concepto de sonoridad gobernante en el largo plazo: la tonalidad.

El espacio tonal. Niveles tonales. Octava como nivel ubicuo. El nivel de la escala como el más conspicuo del espacio. La escala mayor y menor. Otros niveles tonales: el acorde (mayor y menor), el nivel de 5ta.

Sonoridad gobernante y tonalidad. Implicancias de notación (armaduras de claves, alteraciones, nombres de notas, etc.). Cambios en la sonoridad gobernante (cambios de tono y/o de modo).

Comportamiento melódico, condiciones de estabilidad y niveles del espacio tonal.

2.2.4. Problemas del espacio tonal básico menor

Oposición Mayor-menor. Las relaciones carácter y modo, estilo y modo. Caracterización del espacio tonal Mayor y menor. La ampliación del nivel de la escala en el modo menor. Los grados 3ro, 6to y 7mo como grados modales. El 7mo grado, medida de estabilidad relativa y tendencia melódica. La sensible tonal. Melodías que implican diferentes recorridos en el tetracordio superior.

2.2.3. Intervalos

La oposición grado conjunto-salto. La experiencia subjetiva del salto: localización, dimensión y direccionalidad. El concepto de distancia entre sonidos: distancia llena, vacía y mixta. Factores dramáticos y expresivos en la estimación de la amplitud del salto. El intervalo: medición, localización, direccionalidad, consonancia. El carácter temático del intervalo.

2.3. La experiencia del tiempo y el espacio en la música.

2.3.1. El espacio tonal en el corto plazo.

La sonoridad gobernante al largo plazo y al corto plazo. La experiencia de la jerarquía tonal en la música. Cambios locales en las condiciones de estabilidad. La función armónica como sonoridad gobernante en el corto plazo. Ritmo armónico y ritmo de articulación armónica.

2.3.2. Funciones armónicas Tónica, Dominante y Subdominante

La función armónica de tónica y dominante en el modo mayor y menor. Patrones armónicos y su relación con la forma musical. La representación de la función armónica, tipos de cifrados: analítico y americano. La función de subdominante. Relaciones melódicas.

Metodología

El punto de partida metodológico de esta propuesta es la crítica a las didácticas musicales que consideran una progresión en términos de simplicidad-complejidad, entendiéndolas desde el dispositivo teórico y/o la representación gráfica. En general las metodologías basadas en estas lógicas comienzan con el estudio de atributos

elementales, tomados en general de manera aislada, que van progresivamente integrándose en estructuras de complejidad creciente. Por el contrario, creemos que la música es compleja y por lo tanto, la experiencia musical tal como es vivida por todos los seres humanos emerge con todo su significado de esa complejidad. De tal modo no es posible aproximarse a una práctica de sentido válida eludiendo esa complejidad. Por lo tanto, el esfuerzo metodológico central estará puesto en la construcción de recursos que le permitan al estudiante gestionar la complejidad en el curso de la experiencia, y construir significados de profundidad y alcance variable a medida que va incorporando los recursos conceptuales, motores, perceptuales y hermenéuticos necesarios.

De acuerdo con nuestra perspectiva didáctica, la progresión tradicional pensada de lo simple a lo complejo obedecería a otros criterios. Una dicotomía candidata a ocupar un lugar importante en cualquier construcción de conocimiento es la que opone lo familiar a lo extraño. Por esta razón la cuestión de los estilos musicales en el trabajo propuesto excede las discusiones sobre los alcances del canon musicológico, las valoraciones estéticas, y las definiciones ontológicas e ideológicas de música. La variedad de estilos y la versatilidad de las experiencias musicales con relación a ellos se convierten en una premisa metodológica insoslayable. De este modo, la variable más importante que se tendrá en cuenta para determinar los estilos musicales a incluir en esta propuesta es la vinculada a la oposición familiar-extraño, y la diversidad de músicas abordadas tenderá a brindar al estudiante las herramientas necesarias para manejarse del modo más versátil posible con esa diversidad.

Esta lógica de lo familiar como punto de partida se extiende también a los mecanismos de conceptualización y las categorías que se desprenden de ellos. Esto quiere decir que esta propuesta en vez de reemplazar los sistemas conceptuales con los que los estudiantes construyen sentido de su propia experiencia musical desde su nacimiento y en el contexto de su propia cultura por los propuestos por la teoría de uso académico, trata de incorporar esta tradición teórica en diálogo con aquellos conocimientos familiares. El énfasis está puesto en garantizar la continuidad entre las experiencias musicales con sus modos propios de construcción de sentido con los sistemas conceptuales que el estudiante tendrá que poner en juego en su vida académica. Este punto resulta clave para la justicia epistémica que propiciamos. Así, resulta clave como punto de partida metodológico la atención no solamente a la música que el estudiante hace, sino también a cómo la hace, a través de qué conceptos piensa sus acciones, planifica sus desarrollos y valora sus desempeños y la de sus músicos referentes.

Entendemos que la construcción de conocimiento musical no es una actividad ni internalista ni solitaria. La música tiene sentido en el intercambio intersubjetivo, y en la interacción del cuerpo con el entorno. Por lo tanto, consideramos que siempre la experiencia musical es una experiencia intersubjetiva. Por esa razón, la práctica de sentido es también intersubjetiva. De este modo, el punto de partida es el intercambio. El conocimiento se construye en él, y para él. Los desempeños individuales son una abstracción de formas de comportamiento participativos, por lo que son considerados como expresiones más sofisticadas. Por esa razón el punto de partida metodológico será siempre el trabajo grupal.

Asimismo, la complejidad de la experiencia musical se advierte también en el hecho de que es una experiencia multimodal. Esto quiere decir que la música es mucho más que sonidos. Es imagen, movimiento, texturas, etc. Por esta razón todo el trabajo se basará en experiencias modalmente complejas. Así, la posibilidad de *ver* la música a través de videos (de músicos tocando, de espectáculos multimodales, de realizaciones performativas, y en general de todo tipo de expresión visual que contribuya con la experiencia), será una búsqueda permanente. El movimiento tanto de nuestro propio cuerpo cuando éste resuena con la energía musical, como el que vemos en otros, es otra modalidad crucial en la música. Del mismo modo la experiencia háptica y kinética de tocar un instrumento es fundamental, por lo que se estimulará la utilización de instrumentos musicales en todas las instancias de práctica de sentido.

Es casi un pleonasma decir que el abordaje de los contenidos de esta asignatura es eminentemente práctico, toda vez que los mismos son los que tienen lugar en la *práctica* de sentido de la experiencia musical. Para ello se pondrá especial énfasis en que las ideas desarrolladas en las clases puedan ser experimentadas en la participación, la descripción, la representación, la explicación y la interpretación, en tanto escenarios privilegiados de esa práctica. La metodología se asienta entonces en esa premisa.

En la participación, este abordaje se propone propiciar instancias que favorezcan:

- la exploración de las posibilidades vocales, de los recursos para la adecuación vocal al registro (con la utilización de recursos como la octavación o el canto en falsete), y de las formas de emisión más adecuadas para la expresión pretendida (regulación de la respiración)
- los ajustes tonales en la ejecución: recorrer cantando adecuadamente el registro de alturas que la pieza demanda, manteniendo el centro tonal y las condiciones de estabilidad de cada uno de los grados cantados a lo largo de toda la pieza.
- los ajustes temporales en la ejecución concertada: percutir, cantar o percutir y cantar ajustando rítmicamente de acuerdo con la métrica, esto implica ajustar las micro variaciones expresivas cuando se trata de percutir o cantar junto a un soporte musical grabado.
- los ajustes armónicos: recorrer cantando el acorde de tónica, dominante y subdominante. Identificar y cantar la línea del bajo.
- la audición como modalidad de participación en el involucramiento con la música. Para ello consideramos la necesidad de utilizar recursos musicales que favorezcan esta práctica de sentido, ya sea por la cercanía estilística, la variedad, la calidad.

Consideramos también que las descripciones son una vía para dar sentido a la música toda vez que deseamos comunicar ideas acerca de la música en un formato diferente al del lenguaje musical propiamente dicho y haciendo uso de otros recursos cognitivos. Estas descripciones asimismo nos acercan a los otros, ya que establecen un vínculo intersubjetivo a través del cual se comparte la experiencia. Como recurso metodológico,

las descripciones favorecen el intercambio entre los estudiantes, y son la base de cualquier ejercicio metacognitivo.

El enfoque metodológico pone un énfasis especial en el vínculo entre las representaciones (en particular la *partitura*) con las instancias de participación (en la lectura) y la de descripción (escritura). Así, la metodología para el abordaje de la lectura musical, se propone:

- Abordar partituras que promuevan la formulación de hipótesis como estrategias de lectura.
- Abordar partituras que promuevan variedad de interacciones con la música a partir de la lectura, tales como guiar la atención hacia diferentes aspectos del fenómeno musical durante la audición, conocer o poner de manifiesto ciertos aspectos de la obra, seguir una partitura para anticipar una acción, como cantar o percutir.
- Promover el contacto con variedad de partituras, partituras para diferentes instrumentos y conjuntos instrumentales (orquesta, coro, tríos, cuartetos, etc.) y procedentes de diversos autores y períodos históricos, atendiendo a las particularidades de cada contexto.
- Abordar lecturas que promuevan diferentes habilidades musicales: lecturas cantadas, utilizando el nombre de las notas para contribuir al vínculo entre lo escrito y el significado sonoro; lecturas rítmicas a una o dos partes; lecturas para cantar y tocar en el propio instrumento.
- Abordar lecturas en vinculación con la audición: “leer de oído” donde el desarrollo auditivo proporcionará la condición de posibilidad para configurar los ajustes expresivos adecuándolos al contexto particular. Es el desarrollo del oído el que genera las condiciones de posibilidad de la lectura fluida con expresión adecuada a los contextos estilísticos. La lectura es así una instancia de encuentro en y con la música.

Las partituras que se utilizan provienen del acervo cultural y corresponden a diversas épocas y lugares, intentando incluir la mayor cantidad de preferencias musicales posibles. De todos modos, debido a que el motivo principal de este material es el dominio de la Notación Musical Occidental, presenta un lógico sesgo hacia las expresiones musicales más influenciadas por este sistema. No obstante, dada la diversidad de formas vernáculas de escritura que son dependientes de los diferentes estilos y contextos culturales, el trabajo también está orientado a identificar y operar con tales *ortografías musicales*. Asimismo, la selección se corresponde con el alcance de los contenidos expresados arriba, incluyendo partituras que permitan poner de relieve los contenidos mencionados.

Con relación a la escritura, se propone:

- Abordar la escritura como modo de registro y como intención comunicativa.
- Favorecer diferentes usos y estrategias de escritura: hacer transcripciones rítmicas y melódicas a partir del instrumento como así también a partir del análisis por audición.

- Propiciar el uso de la escritura musical tanto registrar enunciados propios como ajenos.
- Valorar las formas de escritura vernáculas en la medida en que éstas pueden dar cuenta del proceso lectoescritor de cada estudiante, el uso idiosincrático que hace del sistema, su potencial para apropiarse de él y al mismo tiempo transformarlo, y su potencial para comunicarse con los demás a través de los recursos de escritura que desarrolló.

En cuanto a la explicación y la interpretación como instancias de práctica de sentido se abordarán ejemplos musicales en los cuales resulte pertinente valerse de cada uno de los conceptos enunciados en los contenidos, con el objeto de generar explicaciones que permitan poner de manifiesto el propio punto de vista para dar cuenta de un problema en torno a ellos. Al proponer enunciados explicativos estamos poniendo en juego algún tipo de sistema teórico. Además, se propiciará el debate y la construcción conjunta de interpretaciones que resulten convincentes. Para ello se estimulará el uso de medios tanto lingüísticos como metalingüísticos. En tal sentido, la teoría de la música proporciona una multiplicidad de formalizaciones para interpretar la música, muchas de las cuales resultan útiles para elaborar, formalizar y comunicar nuestras propias interpretaciones.

Finalmente, algunas consideraciones con relación al rol docente. Asumimos una ética docente comprometida con una Universidad y una práctica artística liberadoras. De este modo, el docente, lejos de posicionarse en curador del conocimiento autorizado, debe estar al servicio del diálogo de conocimientos. Para ello es necesario poner en valor las experiencias reunidas en el aula, haciendo el ejercicio permanente de asumir como propias otras perspectivas del conocimiento musical. Se trata de ayudar a los estudiantes a construir modos de pensar la música que les sean útiles no solamente para atravesar las exigencias académicas sino también para construir proyectos propios afines a sus historias y estilos de vida, consolidando retóricas de valor que les permitan poner en diálogo sus conocimientos con los de otros. Esto requiere un docente que pueda sostener un ejercicio de indagación teórica y práctica abierto y horizontal, y abierto a la construcción de nuevos conocimientos y experiencias musicales.

Evaluación

Criterios de Evaluación

Se evaluará el desempeño de los estudiantes atendiendo a:

- 1) los ajustes tonales y temporales realizados en las ejecuciones vocales e instrumentales realizadas en las distintas instancias de práctica de sentido musical, en particular en la participación, en la interpretación performativa, y en la representación (lectura musical de partituras en Notación Musical Occidental, de cifrados, etc.).
- 2) las elaboraciones discursivas para la descripción (en particular la relevancia de los atributos descriptos, su poder descriptivo, y sus implicancias para otras instancias de práctica de sentido), la explicación (en particular la argumentación para justificar las

explicaciones, la utilización de los conceptos desarrollados en dichas explicaciones), y la interpretación (en particular el modo en el que se vinculan otras instancias de práctica de sentido con información contextual relevante, la creatividad interpretativa, y su verosimilitud).

3) la comunicabilidad de las ideas musicales de las representaciones realizadas, tanto en partituras en Notación Musical Occidental, como en cifrados, gráficos, etc. poniendo en juego los conceptos desarrollados.

4) el uso de ortografías musicales establecidas para la escritura en partituras y otros recursos representacionales según los géneros y estilos implicados.

5) los aspectos expresivos puestos en juego en todas las oportunidades de ejecución vocal e instrumental (en la lectura musical, en la participación, en la interpretación, etc.), así como las estrategias desplegadas para la concertación en las ejecuciones grupales.

6) la capacidad de análisis musical evidenciada en las descripciones, explicaciones, representaciones e interpretaciones, involucrando la aplicación adecuada de los contenidos desarrollados en clase.

7) la creatividad y originalidad mostrada a lo largo de todas las instancias de práctica de sentido.

8) el compromiso con el desarrollo del curso, las contribuciones realizadas a todo el grupo, la participación activa en las actividades propuestas, la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas.

Modalidades de Evaluación

Se tomarán dos exámenes parciales a lo largo de la cursada. Los mismos podrán ser escritos y/u orales. Los exámenes articularán ítems en los que se evaluarán desempeños vinculados a las diferentes instancias de práctica de sentido. En cuanto a la representación se evaluará tanto la lectura como la escritura de representaciones escritas según las pautas brindadas en la bibliografía obligatoria.

Además, a lo largo de la cursada los estudiantes deberán cumplimentar en tiempo y forma una serie de trabajos prácticos de resolución obligatoria según las pautas brindadas por los docentes responsables de cada curso.

Acreditación

Para aprobar la cursada el estudiante deberá:

- 1) alcanzar un mínimo de asistencia a cada una de las clases del 80%. Esto incluye la puntualidad y la presencia a toda la clase.
- 2) tener aprobados todos los trabajos prácticos solicitados en las clases, según las pautas establecidas por cada docente y aprobar los dos exámenes parciales.
- 3) haber aprobado los dos exámenes parciales con un mínimo de 4 (cuatro) puntos cada uno.

Para aprobar la materia por Promoción Directa (sin examen final), el estudiante deberá cumplir con todos los requisitos de acreditación para la aprobación de la cursada mencionados y además haber obtenido en los dos exámenes parciales un mínimo de 6 (seis) puntos.

Para aprobar la materia por Promoción Indirecta (con examen final), el estudiante deberá cumplir con todos los requisitos de acreditación para la aprobación de la cursada mencionados obteniendo en al menos uno de los dos exámenes parciales un puntaje menor a 6 (seis) puntos y aprobar el examen final correspondiente.

Bibliografía

Obligatoria del Alumno

El material bibliográfico incluido en esta selección contiene numerosas actividades de práctica. Forma parte de la obligatoriedad del tratamiento de este material la realización de todas las actividades propuestas en los textos, y con relación a todas las obras musicales sugeridas en listas y repertorios.

Burcet, M. I. y Shifres, F. (2016). *La práctica de sentido en la música. Orientaciones para su desarrollo y comunicación: metacognición, elaboraciones discursivas y representacionales*. La Plata, Cátedra de Educación Auditiva. Material de Circulación Interna disponible en <http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/materiales/La-practica-de-sentido-en-la-musica.pdf>

Shifres, F., y Burcet, M. I. (Coordinadores) (2013). *Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37286>

Shifres, F., y Burcet, M. I. (2015). *Leer de oído. Repertorios para el Desarrollo de la Lectura Musical Expresiva. Primera parte*. Buenos Aires: Editorial SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música). Disponible en <http://hdl.handle.net/10915/45101>

Shifres, F., y Burcet, M. I. (2015). *Educación Auditiva 2. Repertorio de Lectura Musical*. La Plata: Cátedra de Educación Auditiva - Material de Circulación Interna. Disponible en http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/materiales/ea2/Repertorio_EA2.pdf

Burcet, M. I. (2019). *Educación Auditiva. Orientaciones prácticas para su desarrollo*. Buenos Aires: Editorial SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73283>

De sustento teórico (no obligatoria)

- Adorno, T. (1966). *Philosophie der Neuen Musik* [Filosofía de la Nueva Música (A.L. Bixio, trans.)]. Buenos Aires: Sur.
- Agawu, K. (1996). Music analysis versus musical hermenéutics. *The American Journal of Semiotics*, 9-24.
- Agawu, K. (2009). *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. Oxford University Press, USA.
- Anderson, R.E. (1998). Imagery and Spatial Representation. In W. Bechtel and G. Graham (Eds.) *A Companion to Cognitive Science*. Oxford: Blackwell. 204-211.
- Baker, J.M. (2001) The Keyboard as Basis for Imagery of Pitch Relations. En R. I. Godoy y H. Jorgensen (Ed.) *Musical Imagery*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp.251-269.
- Beard, D. y Gloag, K. (2005). *Musicology. The Key Concepts*. London and New York: Routledge.
- Bent, I. (1994). *Musica analysis in the nineteen century (Vol. II)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berlioz, H. (1872). *A travers chants etudes musicales, adorations boutades et critiques par Hector Berlioz*. Michel Lévy frères.
- Berry, W. (1966). *Form in music (Vol. 1)*. Prentice-Hall EnglewoodCliffs, NJ.
- Berry, W. (1989). *Musical structure and performance (Vol. 322)*. BOOK, Yale University Press New Haven, CT.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación (Vol. 1)*. Unam
- Bruner, J. y Weisse, S. (1991). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: D. Olson y N. Torrance (comp), *Cultura escrita y oralidad*, pp. 177-202, Barcelona: Gedisa.
- Burcet, M. I. (2009). La teoría de las fuerzas musicales como dispositivo didáctico. En F. Pínnola (Ed.) *Músicos en Congreso. Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación*. Santa Fe. UNL.
- 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>
- Burney, C. (2010). *A general history of music: from the earliest ages to the present period (Vol. 1)*. Cambridge University Press.
- Busse Bergen, A. M. (2002). The evolution of rhythmic notation. In T. Christensen (Ed.), *Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 628–656). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cadwallader, A. y Gagné, D. (1998). *Analysis of Tonal Music. A Schenkerian Approach*. Oxford: University Press.
- Caplin, W. E. (1998). *Classical Form. A Theory of Formal Functions for Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*. Oxford: University Press.
- Christensen, T. (Ed.). (2006). *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge University Press.
- Clarke, E. F. (1999). Rhythm and timing in music. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*. 2nd edition (p. 500). San Diego: Academic Press.
- Clarke, E., y Baker-Short, C. (1987). The Imitation of Perceived Rubato: A Preliminary Study. *Psychology of Music*, 15(1), 58–75. doi:10.1177/0305735687151005
- Clarke, E. (2005). *Ways of listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. New York: Oxford University Press (New York).
- Cox, A. (2011). Embodying Music : Principles of the Mimetic Hypothesis. *Music Theory On Line*, 17(2), 1–24.
- Cook, N. (1987). *A guide to musical analysis*. Oxford: University Press.
- Cooper, G., y Meyer, L. B. (1963). *The rhythmic structure of music* (Vol. 118). University of Chicago Press.
- 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. doi:10.1007/s11097-007-9076-9
- De Jaegher, H., y Di Paolo, E. (2012). Enactivism is not interactionism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(January), 345. doi:10.3389/fnhum.2012.0034
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Development and Change* (Vol. 44). Montevideo: Trilce. <http://doi.org/10.1111/dech.12026>
- Deutsch, D. y Feroe, J. (1981). The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music, *Psychological Review*, Vol. 88 No. 6, 503-522.
- Di Paolo, E. (2016). Participatory object perception. *Journal of Consciousness Studies*, to appear.
- Dowling, W. J. (1994). Melodic contour in hearing and remembering melodies. En Aiello, R., y Sloboda, J. A. (Eds.). *Musical perceptions* (pp. 273-282). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Dunsby, J., y Whittall, A. (1988). *Music analysis in theory and practice*. London: Faber.
- Eco, U. (1990). *Los Límites de la interpretación [I llimiti dell'interpretazione]* [Trad. H. Lozano]. Barcelona. Lumen.
- Epstein, D. (1995). *Shaping Time. Music, the Brain and Performance*. New York: Schirmer Books.

- Evans, V. (2005). *The Structure of Time. Language, meaning and temporal cognition.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica.* México: Siglo veintiuno editores.
- Forte, A. y Gilbert, S.E. ([1982]-1992) *Introducción al Análisis Schenkeriano* [trad.: *Introduction to Schenkerian Analysis*, Pedro Purroy Chicot]. Barcelona: Labor.
- Godoy, R.I (2001) *Imagined Action, Excitation, and Resonance.* En Rolf Inge Godoy y Harald Jorgensen (Ed.) *Musical Imagery.* Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 237-250.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices.* (S. Hall, Ed.) (Illustrate., Vol. 2). London: Sage.
- Havelock, E. A. (1986). *The muse learns to write: Reflections on orality and literacy from antiquity to the present.* Yale University Press
- Honing, H. (2012). *Structure and Interpretation of Rhythm in Music.* In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music.* 3rd Edition (pp. 360–404). San Diego: Academic Press
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Hyer, B. (2008). *Tonality.* En T. Christensen (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory.* UK: Cambridge University Press, pp. 726-752.
- Imberty, M. (1992). *Stabilité et Instabilité: comment l'auditeur organise-t-il la progression d'une œuvre musicale.* En R. Dalmonte e M. Baroni (a cura di) *Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale.* Trento: Università degli Studi di Trento. 91-104.
- Imberty, M. (1997). *Peut-on parler sérieusement de narrativité en musique?.* En Alf Gabrielsson (Ed.) *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference.* Uppsala, Suecia: Universidad de Uppsala. 23-32.
- Jacquier, M. de la P. (2011). *La Experiencia Narrativa y La Comprensión Metafórica del Tiempo Musical.* Tesis de Maestría en Psicología de la Música. Inédita. Universidad Nacional de La Plata.
- Kramer, L. (1990). *Music as cultural practice 1800-1900.* California: University of California Press.
- Kramer, L. (2002). *Musical meaning: toward a critical history.* Berkeley: University of California Press.
- Kramer, L. (2011). *Interpreting Music.* Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch.* Oxford: University Press.
- Lakoff, G. ([1987]1990) *Women, Fire, and Dangerous Things.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh.* New York: Basic Books.

- Larson, S. (2012). *Musical Forces. Motion, Metaphor and Meaning in Music.* Bloomington: Indiana University Press.
- Lerdahl, F. (2001). *Tonal Pitch Space.* Oxford: University Press.
- Lerdahl, F. (1992). Pitch-Space Journeys in Two Chopin Preludes. In M. R. Jones & S. Holleran (Eds.) *Cognitive Bases of Musical Communication.* Washington: American Psychological Association. 171-191.
- Lerdahl, F., y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music.* Cambridge MA: MIT press.
- Lidov, D. (2005). *Is Language a Music? Writings on Musical Form and Signification.* Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- London, J. (2012). *Hearing in Time. Psychological Aspects of Musical Meter (2dn ed.).* Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music.* Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, L. B. (1973) *Explaining Music.* Chicago: The University Press.
- Narmour, E. (1990). *The analysis and cognition of basic melodic structures.* Chicago: University of Chicago Press.
- Narmour, E. (1992). *The analysis and cognition of melodic complexity.* Chicago: University of Chicago Press.
- Nussbaum, C. (2007). *The Musical Representation. Meaning, ontology and emotion.* Cambridge MA: The MIT Press.
- Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel.* Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. R., Torrance, N., & Hildyard, A. (1985). *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing.* CUP Archive.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional.* Barcelona: Paidós.
- Rastall, R. (1983). *The Notation of Western Music: An Introduction.* JM Dent & Sons.
- Reybrouck, Mark (2001) *Musical Imagery between Sensory Processing and Ideomotor Simulation.* En R. I. Godoy y H. Jorgensen (Ed.) *Musical Imagery.* Lisse: Swets & Zeitlinger, pp.117-135.
- Rothfarb, L. (2008). *Energetics.* En T. Christensen (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory.* UK: Cambridge University Press, pp. 927-955.
- Salzer, F. (1962). *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music.* New York. Dover.
- Salzer, F. y Schachter, C. (1969). *Counterpoint in Composition.* New York: Columbia University Press.
- Schenker, Heinrich ([1906]-1990). *Tratado de Armonía.* [trad.: *Harmonielehre*, Ramón Barce]. Madrid: Real Musical.

- Schenker, Heinrich ([1935]-1979). *Free composition*. [trans.: *Der freie Satz*, Ernst Oster]. New York: Schirmer Books.
- Schönberg, A. (1911) *Harmonielehre*. [Trad. Ramón Barce, *Armonía*, Madrid: Real Musical (1974)] Viena: Universal Edition.
- Schönberg, A. (1954) *Structural Functions of Harmony*. [Trad.: Juan Luis Milán Amat, *Funciones Estructurales de la Armonía*, Barcelona: Labor (1990)]. Londres: Faber and Faber.
- Shifres, F.; Jacquier, M. de la P. y Martínez, G. (2004) La Teoría del Espacio Tonal como dispositivo didáctico. En Actas de las I Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. La Plata. Edición de la UNLP, pp. 503-510
- Small, C. (1999). *Musicar: Un ritual en el espacio social*. Conferencia pronunciada en el Tercer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. *Revista Transcultural de Música*, 4.
- Tarasti, E. (1994). *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- Termperley, D (2001). *The cognition of Basic Musical Structures*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The politics of participation*. Chicago and London: TheUniversity of Chicago Press.
- Wason, R.W. (2002). *Musica Practica: music theory as pedagogy*. En Thomas Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: University Press, pp. 46-77.
- Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.