

¿ENSEÑANZA DE CONTENIDOS ‘DE MÚSICA’ O ‘DE LA MÚSICA’? LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL MÚSICO PROFESIONAL

JUAN FERNANDO ANTA

FACULTAD DE BELLAS ARTES - UNLP

Introducción

Durante los últimos años, uno de los temas que ha ido adquiriendo importancia en el ámbito de la Didáctica es el proceso de la transposición didáctica. El mismo fue formalizado por el didacta francés Y. Chevallard (1991 [1998]), quien lo define como el trabajo que transforma un objeto de estudio en un objeto a enseñar. Más precisamente, el autor define a la transposición como aquella intervención didáctica mediante la cual un ‘objeto de saber’ erudito o académico (i.e., un saber tal y como se encuentra definido en el estado del arte de una disciplina dada) es designado como ‘objeto a enseñar’ (i.e., como contenido curricular) y, finalmente, se concreta en un ‘objeto de enseñanza’ (i.e. como contenido que se enseña y se aprende). Esta sería, según Chevallard, la definición *sensu lato* del proceso de transposición didáctica; según el autor, definida *strictu sensu* el proceso refiere a “*la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber*” (página 46). Tal distinción pone de relieve el sentido más acabado del concepto así como también sus implicancias más salientes para la didáctica general; efectivamente, tal distinción pone de manifiesto el efecto que la transposición puede tener en el aprendizaje.

Definida *strictu sensu*, la transposición podría implicar lo que Chevallard refiere como la ‘creación didáctica de objetos de saber y de enseñanza a la vez’. Es decir, el efecto de la transposición puede conllevar la invención de un nuevo objeto, uno que originalmente no estaba contenido en la estructura de la disciplina de la que se toma (o la cual se intenta enseñar). Dependiendo de varios factores, probablemente sobre todo del nivel de los estudiantes y del grado de abstracción del objeto de saber disciplinar, esta invención puede ser beneficiosa, cuando promueve o facilita el aprendizaje significativo; de hecho, la transposición podría considerarse como necesaria, en tanto que un profesor se enfrenta con los problemas de la ‘comprensividad’ del objeto a enseñar (Litwin, 1997 [2005]). Sin embargo, en otros casos podría considerársela perjudicial. En esta línea, Chevallard hace referencia a ‘los efectos más espectaculares de la transposición’, o la creación de objetos *per se*, pero también a las ‘inadecuadas disfunciones a las que da lugar’, esto es, cuando se producen ‘sustituciones patológicas de objetos’ (página 49). En uno u otro caso estos otros tipos de objetos consistirían en contenidos curriculares (que se enseñan y/o aprenden) que son diferentes de aquellos saberes eruditos a los que originalmente estuvieron asociados. Dicho de otra manera, consistirían en contenidos curriculares que conllevan relaciones con otros contenidos que son nuevas y, tal vez más importante aún, diferentes a las relaciones que tienen entre sí los objetos de saber a los que dichos contenidos están (o estuvieron) asociados.

Más recientemente, la Profesora E. Litwin, de la Universidad de Buenos Aires, retoma este problema señalando que “*aún cuando la selección de contenidos se realice a partir de la identificación de conocimientos científicos centrales de un campo disciplinar, estos sufren procesos de traducción al ser convertidos en contenidos del currículum*” (Litwin, 1997 [2005], p. 48). Incluso la autora agrega: “*Partiendo del supuesto de que se enseña lo que se cree que se aprende, no se reconoce que las transformaciones [didácticas] adaptativas de los conceptos científicos generan la*

creación de otros conceptos válidos desde el lugar de la autoridad y no sostenidos desde el marco de las estructuras disciplinares de las que forman parte” (pp. 48-49).

En síntesis, como efectivamente lo señala Litwin, la presencia del fenómeno de transposición didáctica permite diferenciar, por un lado, los saber disciplinares y las disciplinas propiamente dichas y, por otro, los contenidos a enseñar y los ‘inventarios’ diseñados para la enseñanza –los currícula.

Ahora bien, si la transposición pueden considerarse como constitutiva de la didáctica, entonces podría registrarse también en el ámbito de la didáctica musical; luego, una pregunta central para el educador musical es qué enseñamos cuando enseñamos música. Más específicamente, ¿existen transposiciones didácticas de los conocimientos musicales?, ¿cuáles?, esas transposiciones ¿responden a necesidades de comprensión?, ¿generan creaciones de objetos de saber?, y ¿dan lugar a sustituciones patológicas de objetos?; cuando se enseña un contenido musical, ¿se enseña el objeto de saber y las redes que lo vinculan a la disciplina o el objeto de enseñanza que lo sustituye? Seguramente pueda acordarse en que la respuesta a la primera preguntas se ‘sí’; sin embargo, las respuestas para las preguntas restantes son más complejas. No obstante, al mismo tiempo invitan a la reflexión del docente, a la revisión del objeto de saber erudito que aspira a enseñar y al examen de los instrumentos y métodos que utiliza para ello.

A continuación se presentan y discuten algunos contenidos musicales que pueden considerarse como típicos de la formación del músico profesional, que muy probablemente un músico estudiará en uno u otro momento de su formación, con el objeto de identificar fenómenos de transposición didáctica y analizar sus implicancias para la enseñanza de la música. No se pretende aquí determinar el estatus y la validez epistémica de los objetos de saber que se traen a discusión; pero sí se espera que la problematización de, por un lado, contenidos que habitualmente se enseñan y, por otro, el estado del arte en el tema en su contexto disciplinar (i.e. qué se sabe actualmente acerca de un objeto de saber en una ámbito de estudio dado), fomente la reflexión acerca de qué enseñamos cuando enseñamos música.

Análisis de objetos de enseñanza: ¿enseñando contenidos de música o de la música?

Las escalas musicales son...

Tal vez uno de los contenidos u objetos a enseñar que a los músicos les resultará más familiar es el que podría sintetizarse como ‘escalas musicales’; es muy probable que la mayoría de los músicos haya estudiado en alguna oportunidad que ‘las escalas musicales son...’. Más detalladamente este contenido incluiría ‘la escala mayor’, ‘la escala menor armónica, la melódica y la bachiana’, las ‘escalas modales’, las ‘exóticas’, etc., todas cosas que puede asumirse que a la mayoría de los músicos les ha tocado aprender como contenido y/o recibir clases sobre el tema. Efectivamente, el término ‘escala’ es de amplio uso tanto entre los músicos (pues nos han enseñado a utilizarlo) como entre los escritos ‘especializados’ en la materia. En el libro ‘Armonía’ de Walter Piston (1959), por ejemplo, el capítulo 1 versa sobre ‘Escalas e Intervalos’, lo que da cuenta de la importancia que ‘escalas’ en tanto ‘objeto de saber’ ha tenido para la disciplina que podríamos llamar ‘teoría musical’

Ahora bien, en ese primer capítulo del libro de Piston se señala que las escalas que se utilizaron en la música académica de los siglos XVIII y XIX son ‘la mayor, la menor armónica, la menor melódica y la cromática’ (p. 3), pero que puede haber muchas más (véase p. 19). En este punto ya puede notarse, seguramente, al menos una diferencia con el marco teórico (generalmente tácito, no ‘público’ –ver más abajo) que

tenemos de referencia: ¿por qué la escala menor bachiana no es considerada por Piston?, ¿o acaso no se utilizó en la música de la práctica común de los siglos XVIII y XIX?; y si este no es el caso ¿qué música la utiliza, por qué nos la han enseñado?. La respuesta suele ser: ‘pues porque hay casos puntuales (obras) en donde al menos a veces el VI y el VII grado están ascendidos tanto cuando la melodía sube como cuando baja’. De ser así, esto debería llevarnos a concluir que puede haber ‘cambios locales de la escala que se utiliza’ y, finalmente, que al menos localmente con la ‘alteración de las notas’ lo que pasa es que ‘se cambia de una escala a otra’ (como cuando aparece la tercera de picardía y se la considera como una irrupción del modo mayor en un contexto menor; ver, por ejemplo, Piston 1959, p. 39).

Esta conclusión probablemente ya ha de resultar extraña, lo cual sugiere el carácter disfuncional del objeto a enseñar al que nos referimos como ‘escalas’. Pues ¿cuál es el límite a partir del cual las ‘alteraciones’ sugieren el uso de una nueva escala?, ¿si en vez de terminar con la tercera de picardía una obra en modo menor concluye con un acorde disminuido (con el V grado descendido), debe considerarse asimismo que la escala cambió?, y si cambió ¿ahora qué escala es?, ¿sería entonces conveniente idear un nombre para cada nueva ‘escala que utilizó el compositor’?, ¿puede haber entonces decenas de escalas inventadas (ver, por ejemplo, Piston 1959, p. 29-30)? La Figura 1 muestra un fragmento del Estudio 9 de Villa-Lobos; la obra efectivamente comienza en Fa#m, como lo sugiere la armadura de clave, pero ¿hacia la cadencia del compás 29 qué versión de la escala de Fa#m utiliza?, ¿o acaso utiliza el modo frigio? Esta opción tampoco podría ser, dada la aparición del mi# en la voz superior. ¿Hace falta recorrer la obra desde el comienzo para saber ‘qué escala usa’? – pruébese hacer esto a ver qué respuesta surge; si es así, ¿qué hay de la hipótesis de los ‘cambios locales’ arriba señalada? ¿Utiliza la ‘escala cromática’, una de las que Piston reconoce como típicas del repertorio de los siglos XVIII y XIX, pues hacia la cadencia (compases 28-29) efectivamente aparecen las 12 notas?. Y en la sección que sigue ¿qué escala usa? Alternativamente uno podría preguntarse: ¿en qué medida las escalas tal y como las conocemos son objetos a enseñar válidos?, ¿permiten comprender la música?, ¿surgen como respuesta a los problemas de comprensividad con los que se enfrenta el didacta de la música?



Figura 1. Estudio 9 (c. 28-33), de H. Villa-Lobos (Max Eschig; archivo)

En todo caso, el problema del objeto a enseñar ‘escalas musicales’ es más complejo. Conlleva la idea de ‘conjunto de notas organizadas por distancia de tonos y semitonos’ y, al mismo tiempo, de cualidades sonoras y afectivas particulares. Siguiendo con el libro de Piston, por ejemplo, el autor señala que las escalas ‘se diferencian por la distribución de los grados conjuntos por semitonos y tonos’ (página

4); luego, las notas de la escala se distribuirían dentro de una octava, de modo tal que la estructura de tonos y semitonos quedaría revelada. Finalmente, las notas generarían sensaciones de tensión y expectativas de resolución, como la ‘tendencia melódica de la sensible hacia la tónica’ (v.g. Piston 1959, p. 4, 18). Estas mismas ideas, de hecho, subyacen al abordaje de la armonía de varios libros clásicos en el tema, por caso en Schoenberg (1954 [1969]). De estas ideas, finalmente, se desprenden ‘cuasi-apotegmas’ tales como ‘en la escala menor hay un semitono entre el II y el III grado’, ‘en la mayor entre el III y el IV’, etc.. Véase ahora la melodía mostrada en la Figura 2, correspondiente a la Invención a dos voces número 4 de J. S. Bach. La pregunta del docente suele ser, ¿qué escala se está usando?; pues bien, ¿qué escala se usa en este pasaje de la Invención?

Allegro. (♩ = 72)

Figura 2. Comienzo de la Invención a dos voces no. 4 de J. S. Bach (Ricordi)

Por supuesto que la Invención está en modo menor, pero ¿usa la escala menor armónica?, pues el VI grado está ‘bajo’ y el VII está ‘alto’; seguramente se acordará en que no es el caso. Tampoco es la escala menor antigua, pero ¿utiliza la escala menor melódica?; técnicamente ‘no’, pues no se utiliza el VI ascendido ni el VII descendido. Por otro lado, la distancia que hay entre el VI y el VII no es ni de tono ni de semitono, pues en realidad (en la música) hay un intervalo de 7ma disminuida entre dichos grados (compases 1 y 2). Todo esto, finalmente, impide inferir qué escala usa la obra, al menos si seguimos la clásica idea de la distribución de los intervalos dentro de la escala. Entonces, ¿qué nos permite entender el objeto a enseñar ‘escala’ de la música?; ¿qué nos permite entender de esta música el que podamos adjudicarle una u otra escala?, ¿adjudicarle una escala a este pasaje responde a un problema de ‘comprensividad’?.

Finalmente, otro supuesto (didáctico) que justifica la enseñanza de las escalas es la idea de que las mismas preceden a la música, de que la música está hecha a partir de una u otra escala. Por ejemplo, según Piston las escalas ‘son usadas como la base de la música de los siglos XVII y XIX’, y asimismo ‘los sonidos que forman los intervalos musicales entre las notas se extraen de la escala’ (ver por ejemplo, Piston 1959, p. 3). La perspectiva de Schoenberg (1954 [1969]) en ocasiones parece estar incluso más ‘transpuesta’ (téngase presente que todos estos ‘libros de armonía’ tienen en parte al menos una finalidad didáctica, de allí los ejercicios que suelen contener); Schoenberg, por ejemplo, afirma que ‘las notas de la escala menor en su versión descendente (se refiere al descenso de la ‘escala menor melódica’) son las mismas que la de su escala relativa mayor’ (página 9). Ahora bien, ¿qué significado tiene señalar esto?, pues ¿qué significado tendría señalar que el descenso de la escala de La menor melódica usa las mismas notas que la escala de Sol mixolidio, o las de Mi frigio?. ¿Qué dice todo esto acerca de alguna música?

Siguiendo este cuestionamiento aún más, uno podría preguntarse si, más allá de los artefactos utilizados dentro de las aulas de música, las escalas realmente existen. Tal vez sean creaciones didácticas de objetos. Y probablemente ocurre lo mismo con muchos otros objetos a enseñar; piénsese por caso en las ‘reglas de conducción de

voces’ (otro clásico ‘objeto a enseñar’ –o contenido- de la formación musical): ‘regla número 1, la sensible resuelve en la tónica’, ‘regla 2, resuelve por semitono ascendente’. Para evaluar la validez de estas afirmaciones en términos de ‘objetos de saber’ del músico profesional, obsérvese nuevamente el comienzo de la Invención 4 de Bach. Como alternativa del término ‘escala’ podría incorporarse en la disciplina ‘teoría musical’ el término ‘jerarquía tonal’, utilizado en la disciplina ‘Psicología de la música’ (v.g. Bharucha, 1984). Este término recupera la idea de ‘grupo de sonidos’ también incluida en el término ‘escala’, pero prescinde de descripciones registrales específicas (que favorecen la formulación de ‘reglas’ como las mencionadas arriba) al tiempo que enfatiza explícitamente la importancia de la estabilidad tonal de los sonidos para organizarlos dentro del grupo. De hecho, una jerarquía tonal tiene una organización topológica o espacial, en vez de ‘registral’ como tiene la ‘escala’ (en el clásico gráfico que muestra ‘una octava recorrida hacia el agudo por tonos y semitonos’, según corresponda). ¿Sería conveniente reemplazar un contenido por otro?

¿Dónde están mis pasajes favoritos...? Ah, allí están, en aquellas notas pequeñitas...

Estas frases recogen una anécdota que involucra a Schoenberg y a su apreciación de la teoría reduccional propuesta por Schenker (ver Rosen, 1972 [1986]). La anécdota completa es como sigue: Schoenberg reaccionó frente al gráfico propuesto por Schenker (su análisis reduccional) para el nivel medio de la estructura de la sinfonía ‘Eroica’ de Beethoven preguntándose ‘¿dónde están mis pasajes favoritos?’, y que luego vio los remanentes del nivel de superficie y contestó su propia pregunta diciendo ‘Ah, allí están, en aquellas notas pequeñitas’. Esta anécdota refleja, sí, una contraposición entre ambos teóricos de la música. Pero también pone en evidencia una de las conceptualizaciones más importantes para el músico profesional: ‘la música está en la partitura’ ... o, en su versión más extrema, ‘la partitura es la música’.

El estudio teórico de la música desde un marco semiológico (v.g. Molino, 1975; Nattiez, 1986) reconoce que ‘la partitura no es la música’; en todo caso, es una de las maneras de ser de la música. Sin embargo, en el ámbito de aula la ‘notación musical’, otro de los contenidos clásicos en la formación del músico, no siempre es definida en estos términos. Imagínese, por caso, una clase en la que se le pide a un alumno armonizar una melodía dada: la melodía típicamente es dada anotada en una partitura (seguramente en el pizarrón); el alumno típicamente vuelca su armonización en su partitura; y finalmente el profesor corrige lo que el alumno hizo según lo que haya anotado en el papel. En este hipotético caso, la partitura ‘es la música’ que el alumno hizo y, al menos probablemente, el profesor suele evaluar si lo que el alumno hizo está bien o mal ‘analizando lo que el alumno puso en la partitura’. En este caso, el conocimiento ‘la partitura es la música’ opera como un objeto creado (o reproducido y perpetuado) por la didáctica de la música.

Puede asumirse asimismo que casos como el que se acaba de hipotetizar, por otro lado, se multiplican notablemente dentro de las diferentes aulas. En las actividades que involucran el uso de instrumento, por ejemplo, es bastante frecuente indicarle al alumno sin más que debe tocar lo que está en la partitura, en el supuesto de que ella ‘contiene’ la música. En las actividades que involucran la composición musical, por su parte, suele aceptarse que lo que el alumno compone ‘está en la partitura que escribe’, asumiéndose que si ‘vemos la partitura’ (o discutimos sobre ella) analizamos la música que se está componiendo. En las actividades que involucran la percepción musical, finalmente, es asimismo frecuente indicarle al alumno que escriba lo que escucha y, finalmente, evaluar ‘si el alumno escucha bien’ de acuerdo a lo que haya escrito. En todos estos casos, ‘la partitura es la música’: lo que hay que tocar, la obra compuesta, o el modo en que ‘suena’. Al respecto, compárese la Figura 2 con la Figura 3. Sólo ha

cambiado la edición; ahora, ¿la obra es la misma?, ¿qué debe tocar el intérprete para tocar ‘la Invención de Bach’?, ¿dónde está el *f*, las articulaciones, etc., hay o no hay que tocar *forte* y *staccato*?, ¿alguno de los dos fragmentos de ‘partitura’ es un fragmento de la ‘obra’ de Bach?

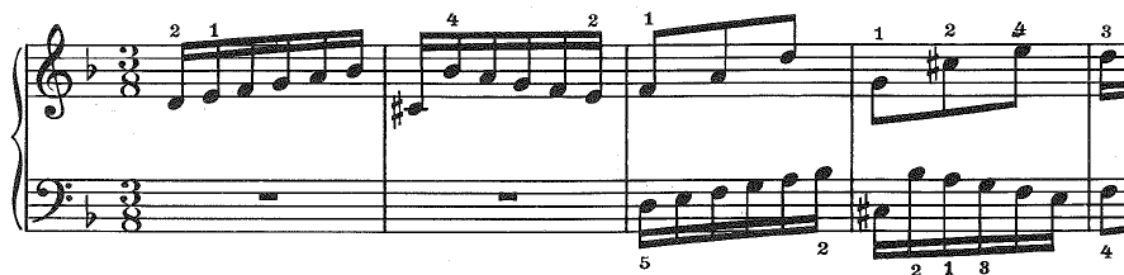


Figura 3. Comienzo de la Invención a dos voces no. 4 de J. S. Bach (Urtext; Wiener Urtext Edition)

Es que suponer que uno aprende a tocar lo que está en la partitura es una de las transposiciones más arraigadas en nuestra tradición; ya hemos aprendido que el intérprete ‘interpreta’, pero tal vez no tanto a asumir como tales a las transposiciones mediante con las que hacemos circular los significados musicales.

Para la Semiología, por ejemplo, la partitura entraría en la categoría de ‘texto escrito’ que haría de soporte del discurso musical, en este caso un soporte gráfico. En otra versión semiológica del tema, la partitura sería sólo un signo, algo que está en lugar de otra cosa: ¡la música!. De hecho, los semiólogos también hablan del fenómeno de ‘transposición’. Según N. Bermúdez (2008), de la Universidad de Buenos Aires, este término es utilizado para referirse a la operación social por la cual una obra o un género cambian de soporte y/o de sistema de signos. Ahora bien, como agrega Bermúdez, uno de los aspectos fundamentales de la transposición es el de la no equivalencia signica; esto, de hecho, se daría aún conservando el soporte, como cuando en el lenguaje verbal se cambia de idioma (Benveniste, 1974 [1999]). Aparentemente, el significado de algo no puede simplemente ser transpuesto en otro algo; el cambio de soporte (y el de signo) afecta al significado. Esto explicaría (en términos semiológicos) por qué aprender música ‘de oído’ puede ser tan eficiente: es una manera de aprender la música que no implica transposición, ni en términos semiológicos ni didácticos.

Para la Psicología de la Música la partitura tampoco es la música. En su versión más clásica, en esta disciplina la partitura es un modo de representación (v.g. Sloboda, 1985). Como lo que aquí importa es la experiencia del sujeto, los productos de la inteligencia son concebidos como el reflejo de lo que la gente cree, piensa o siente acerca de algo, por caso la música. La partitura, entonces, refleja o representa lo que la gente piensa sobre la música. Esto justifica, de hecho, la evaluación del desempeño del alumno a través de la partitura; el razonamiento sería como sigue: si algo está mal en la partitura es porque el alumno lo está representando mal o, más vulgarmente, no lo sabe. Esta es, sin embargo, la transposición didáctica del objeto de saber tal y como lo reconoce la psicología musical. En este sentido, señalar sin más que algo en la partitura está mal responde a un problema eminentemente didáctico, el de la evaluación; la partitura, entonces deja de ser un recurso para favorecer la comprensión y pasa a ser sólo un instrumento para evaluar el aprendizaje. Efectivamente, en el ámbito psicológico no hay una interés (ni una necesidad) disciplinar de delimitar qué está bien y qué mal en términos cognitivos; en todo caso se pretende determinar qué desempeños son más sencillos y cuáles más difíciles, lo cual finalmente contribuye a la Didáctica de la música para mejorar sus técnicas y criterios de evaluación.

Ahora bien, en el terreno psicológico la dificultad es típicamente estimada de manera gradual mientras que en el terreno didáctico el problema de la evaluación se resuelve en general determinando solo dos alternativas: qué está bien (la respuesta correcta) y qué está mal (cualquier otra respuesta). Por ejemplo, mientras que los estudios psicológicos informan que es más fácil confundirse los sonidos de la tríada entre sí que con cualquier otro sonido diatónico (v.g. Krumhansl, 1979), en cualquier tarea de ejecución, composición o audición el intercambio de los eventos de la tríada suele ser considerado un error de la misma forma que el intercambio de tales eventos por otras alturas diatónicas (o incluso cromáticas). Imagínese que un hipotético interprete (o el mismo Bach) sin quererlo introdujese un re_4 en la voz superior al comienzo del compás 3 ¿el error es de la misma ‘magnitud’ o ‘calidad’ que si introdujera el sol_4 ?, ¿y este error sería del mismo calibre que introducir el $do\#_4$, o el $fa\#_4$? Actualmente en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP la Profesora I. Burcet está llevando adelante estudios en los cuales estas consideraciones son examinadas a la luz de las problemáticas de la enseñanza de la comprensión auditiva de la música (v.g. Burcet, 2009); siguiendo esta línea la pregunta es: si, cuando un alumno transcribe el sujeto de la Invención de Bach, como nota de cierre pone un re_4 ¿el ‘error’ es de la misma magnitud que si pusiese el sol_4 , el $do\#_4$, o el $fa\#_4$?

Incluso más, la transposición didáctica que opera en la escritura musical ‘ortodoxa’ es tal que tiende incluso a desvirtuar el sentido disciplinar de la notación. Vuélvase a ver la Figura 1: nótese la diferencia de tamaño en las figuras utilizada por Villa-Lobos para determinar y diferenciar el plano melódico del de acompañamiento. Compárese esta versión con la versión comercial de la editorial Max Eschig (o con cualquier otra edición que no sea urtext): incluso esa edición ya implica una transposición didáctica, la derivada de enseñar con recursos no-específicos (la notación analítica) la obra del compositor brasileiro a otros guitarristas. En cualquier caso es una transposición, que da lugar a una creación de objeto, a una nueva partitura que hace de objeto a enseñar, o incluso a algo que está desvirtuado respecto del objeto de saber que es la partitura y la notación de Villa-Lobos.

Conclusiones

En el presente artículo se retomó la reflexión acerca de uno de los objetos de saber que ha recibido una creciente atención en la Didáctica, esto es, el objeto referido como ‘transposición didáctica’. Se repasaron algunas concepciones acerca de la transposición didáctica, particularmente las que la definen *sensu lato* o *strictu sensu* (Chevallard 1991 [1998]), y se incorporaron reflexiones acerca de la ‘transposición’ propias del área de la Semiótica. Como se examinó más arriba, en uno u otro caso la transposición puede dar lugar a la creación de objetos con significados diferentes a los originales. En el caso de la didáctica de la música, puede dar lugar a un objeto de saber y de enseñanza pero no como corolario de una reacomodación de los conocimientos en un campo disciplinar, sino como emergente de una necesidad didáctica y como resultante de una determinada adecuación del ‘objeto de saber’. Asimismo se intentó, por un lado, identificar algunos casos que permitan observar concretamente algunos efectos de las transposiciones didácticas y, por otro lado, examinar en qué medida tales transposiciones respondían a un problema de comprensividad.

A este respecto, es probable que el objeto a enseñar ‘escalas’ pueda considerarse como una creación didáctica; los aspectos aquí examinados respecto de cómo ‘las escalas’ habitualmente se definen y de su eficiencia al momento de permitir analizar la música sugieren que este sería el caso. La idea ‘la partitura es la música’ también parece una creación, aunque tal vez basada más en problemas de ‘comprensividad’;

efectivamente, la escritura es uno de los medios más sólidos de comunicación, que al mismo tiempo permite transformar el pensamiento en un objeto externo susceptible de análisis (Olson, 1998 [1994]). En todo caso, tanto las ‘escalas’ como la ‘notación musical’ pueden considerarse como instrumentos facilitadores del aprendizaje, aunque esto no exime de evaluar sus limitaciones como recursos didácticos y, de ser necesario, las disfunciones a las que dan lugar. En uno u otro caso, sin embargo, queda de manifiesto la necesidad de conocer la disciplina de origen, el estado del arte en dicha disciplina respecto del objeto de saber y, finalmente la correspondencia o adecuación del objeto a enseñar (y del objeto de enseñanza) al de saber. Por caso, para poder interpretar la cuarta Invención a dos voces de Bach no solo se debe poder leer las notas y los ritmos de la partitura, debe conocerse, interpretarse y reinterpretarse a Bach desde la perspectiva individual.

La falta de correspondencia o adecuación, por supuesto, puede evitarse. Según Chevallard (1991 [1998]), por ejemplo, la ‘sustitución patológica’ de objetos de saber podría evitarse manteniendo una actitud de ‘vigilancia epistemológica’, de modo tal de cuidar que se enseñe (o que se aprenda) lo que se pretende enseñar. Litwin (1997 [2005]) agrega la idea del diseño conjunto por parte de investigadores y didácticos de los currícula que conforman los planes de estudio, de modo tal de incorporar ‘las voces actualizadas y polémicas de la comunidad científica’; efectivamente, la más bien tradicional escisión entre los roles de investigador y docente puede considerarse como una de las causas de la creación de objetos mediante la transposición (Cardelli, 2004). Asimismo debe tenerse presente que las disciplinas operan con cuerpos teóricos que se sostiene en los contextos de descubrimiento y justificación que los científicos manejan (Gianella, 1995), los cuales no deberían perderse en un contexto didáctico. Alternativamente, la idea de plantear contenidos en términos de núcleos temáticos que permitan recuperar más cabalmente la estructura de las disciplinas podría ser una propuesta aún prometedora. Estas u otras alternativas podrían mejorar los procesos de transposición didáctica, de modo tal cerciorarnos de que no sólo estamos enseñando ‘contenidos de música’ sino también ‘contenidos de la música’.

Referencias

- Bermúdez, N. D. (2008). Aproximaciones al fenómeno de la transposición semiótica: lenguajes, dispositivos y géneros. [En línea] *Estudios Semióticos*, Revista digital: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe4/2008-eSSe%5B4%5D-N.%20D.%20BERMUDEZ.pdf>, [recuperado el 19 de Marzo de 2010].
- Bharucha, J J. (1984). Event hierarchies, tonal hierarchies, and assimilation: a reply to Deutsch and Dowling. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (3), pp. 421- 425.
- Burcet, M. I. (2009). Comportamientos prototípicos de la música tonal y su incidencia en las representaciones formales de la melodía. En *Actas de la VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, pp. 25-31.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, pp. 49-61.
- Chevallard, Y. (1998 [1991]). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Gianella, A. (1995). *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Krumhansl, C. L. (1979). The psychological representation of musical pitch in a tonal context, *Cognitive Psychology*, 11, 346-374.

- Litwin, E. (2005 [1997]). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Molino, J. (1975). Fait musical et sémiologie de la musique, *Musique en Jeu*, 17, 37-62.
- Nattiez, J-J. (1986). La sémiologie musicale dix ans après, *Analyse musicale* 2, 22-33.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Piston, Walter (1959 [1941]). *Harmony*. London: Victor Gollancz.
- Rosen, Ch. (1986 [1972]). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid: Alianza Música.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.