

## **SONIDO Y METAFORA**

### **PERCEPCIÓN CORPORIZADA Y ENSEÑANZA COMPRENSIVA**

**Autor/es:** BRIZUELA, Nilda Elena; GIUSIANO, Fabián Luis

**Procedencia institucional:** UNRC, Facultad de Ciencias Humanas, Dep. de Educación Inicial. UNRC, Facultad de Ciencias Humanas, Dep. de Ciencias de la Comunicación.

**Dirección electrónica:** [nebrizuela@gmail.com](mailto:nebrizuela@gmail.com)

**Número de teléfono celular:** 0358- 155600211

**Eje temático:** La educación de la infancia. Prácticas pedagógicas, saberes y formación docente.

**Campo metodológico:** Experiencia educativa

**Palabras clave:** sonido-música, enseñanza comprensiva, experiencia percepto-cognitiva.

#### **Resumen**

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG). En el mismo se articulan espacios curriculares vinculados con el estudio del sonido y de la música que pertenecen a distintas carreras: Lic. en Educación Inicial y Lic. en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.

Tal articulación busca dar respuesta a debilidades detectadas en procesos de comprensión en los futuros docentes y comunicadores como así también en la necesidad de revisar y mejorar las estrategias de enseñanza.

El modelo de mente corporizada considera que el cuerpo es indisoluble de la mente. Sobre esa base se puede entender que en los procesos percepto-cognitivos que intervienen tanto en la escucha como en la producción sonora, operan esquemas corporizados (Johnson, 1985). Estos esquemas pueden proyectarse metafóricamente para comprender fenómenos abstractos en términos de otros más cercanos y concretos.

El desafío es abordar la enseñanza del sonido y de la música a partir de la percepción corporizada y de la metáfora como herramienta para la comprensión.

Tomar conciencia de las similitudes entre esquemas corporizados y aspectos metaforizados del sonido permite conocer formas de entender cómo se percibe y se comprende.

El trabajo que se expone se desarrolla en espacios de colaboración y muestra aportes efectivos para la enseñanza comprensiva. Al mismo tiempo explica acciones referidas a la incorporación de herramientas tecnológicas para la producción de sonomontajes como materiales didácticos y como recursos comunicativos orientados a la infancia.

## **1. Introducción**

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) que se desarrolla a partir del año 2012 (Res. Rec. ). En el mismo se plantea un trabajo interdisciplinario donde se articula espacios curriculares vinculados con el estudio del sonido y de la música. Espacios que pertenecen a distintas carreras: las asignaturas Música (6840) y Música y su Didáctica (6848) corresponden al Prof. y Lic. en Educación Inicial y la asignatura Sonido (6121) pertenece a la Lic. en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.

Inicialmente el proyecto buscó dar respuesta a debilidades detectadas en la formación de los educadores y comunicadores.

En el primer caso la fragilidad del conocimiento musical vinculado con el desarrollo de la escucha como otra vía perceptiva posible de ser abordada en la educación infantil, donde frecuentemente se ha observado la centralidad que alcanza la experiencia visual.

En el segundo caso la necesidad de aportar a la formación y al esclarecimiento de criterios adoptados -más allá de aquellos que se limitan al gusto personal- para definir materiales sonoros aplicados en las producciones realizadas por los estudiantes de comunicación social.

En la continuidad del aludido proyecto se afianzaron en la enseñanza acciones orientadas a favorecer la comprensión de conceptos físicos ligados al fenómeno del sonido y a la música como así también de contenidos referidos a los procesos auditivo y perceptivo.

En esta comunicación se hace hincapié en la formación de educadores considerando estrategias de enseñanza centradas en la experiencia percepto-cognitiva del sonido y de la música.

Este trabajo se articula con una investigación sobre el proceso perceptivo de la música (Brizuela, 2009, 2015) en la que se utiliza herramientas teóricas que se enmarcan en el modelo de mente corporizada.

En ese marco se discute la visión representacionista donde la actividad perceptiva se resuelve como captación sensorial de algo externo y pre-dado que luego se internaliza. En contrapartida se presenta el proceso perceptivo complejamente eslabonado con experiencias vividas. El mundo percibido emerge de complejos y delicados modelos de actividad sensorio-motriz.

Abordar la percepción corporizada del sonido y de la música, supone considerar articulaciones y complejas relaciones mutuas entre sujeto-sonido-música, donde se involucran estructuras cognitivas muy generales que se conforman en interacciones sensorio-motoras recurrentes en la experiencia vivida. Estructuras que pueden proyectarse metafóricamente para comprender fenómenos abstractos como los de referencia, en términos de otros fenómenos más cercanos y concretos.

El objetivo del presente trabajo se orienta a explorar, en la formación de educadores y comunicadores, estrategias de enseñanza basadas en la experiencia perceptiva atendiendo a un aspecto clave: la compleja articulación entre componentes sonoro-musicales y esquemas corporizados.

Tomar conciencia de tal articulación permite describir el complejo y dinámico intercambio presente en la experiencia perceptiva corporizada que tiene lugar tanto en la escucha atenta como en la creación y en la producción de materiales sonoros. En cada caso involucra configuraciones dinámicas, acciones guiadas perceptivamente y proyecciones metafóricas que aportan a la comprensión y organización de unidades de sentido.

## 2. Referentes teóricos – conceptuales

El carácter interdisciplinario de la experiencia que se describe, supone abordajes específicos y particulares de los fenómenos sonoro y musical.

En el terreno de la educación infantil la actividad musical se presenta generalmente ligada al canto, al movimiento, a la exploración de materiales sonoros. Cada caso implica un ejercicio perceptual que con frecuencia se vincula con la recepción o el reconocimiento de sonidos, timbres, líneas melódicas, etc.

Sin embargo la distinción entre recepción y percepción se marcó desde hace mucho tiempo. Dewey (2008) consideró que el acto perceptivo no se limita a la recepción de algo que está concluido o al reconocimiento de ciertos detalles que sirven como clave para una identificación. El reconocimiento es solo el comienzo del acto perceptivo. Algo así como una “percepción detenida” antes de tener la oportunidad de desarrollarse en libertad. Se detiene en el punto en el que sirve a algún propósito, recae sobre un esquema formado previamente, tal como en un estereotipo.

En contrapartida sostiene que el acto perceptivo remite a una “actividad reconstructiva”, implica la cooperación de ideas para completarlo, involucra aspectos motores manifiestos e implícitos. Hay un trabajo, una creación propia, donde se ordena de modo singular los elementos del objeto percibido. Se llevan a cabo operaciones de abstracción y de comprensión.

Estas consideraciones aportan al diseño de estrategias de enseñanza que ponen el acento en la actividad perceptiva. Implica la toma de conciencia de ciertos mecanismos que se ponen en juego en la escucha atenta, en la creación y producción de materiales sonoros y del modo en que cooperan para configurar y ordenar ideas, revelar rasgos singulares, creativos.

En el marco del modelo de mente corporizada, la orientación en activa (Varela, Thompson y Rosch, 2005) consideró que el modo en que el sistema nervioso eslabona superficies sensoriales y motoras determina cómo percibe el sujeto y cómo es modulado por el objeto percibido.

Cada experiencia perceptiva se traduce en un conjunto de categorías aprendidas, significativas. En este sentido se marca puntos de contacto con el aporte de Johnson (1987) respecto de un proceso de categorización básica





En respuestas motoras describen movimientos donde comprometen todo el cuerpo, como balanceos que buscan correspondencia con lo escuchado.

Las respuestas gráficas describen trazos como el siguiente. En este caso producido desde la base hacia arriba.



Fig.4. Respuesta gráfica de oyente no músico a la escucha del motivo correspondiente a Cambalache. (Reproducido. Brizuela, 2009).

La articulación entre componentes sonoro-musicales y esquemas corporizados se manifestaría en la verticalidad que muestra el trazo (Fig.3). Arriba-Abajo se articula con sonidos agudos y graves respectivamente en esta respuesta producida por un oyente músico, donde atiende al “gesto musical descendente”.

El trazado producido por el oyente no músico (Fig.4) parece enfatizar el gesto de zigzag, independientemente de las relaciones de altura. Sin embargo en su respuesta verbal alude a “una conversación que sube y baja”.

Respuestas de este tipo dejan entrever cómo los esquemas de imagen brindan una estructura preconceptual a la experiencia perceptiva. Asimismo ponen en evidencia la fuerte articulación de “gesto musical” y “gesto corporal”. Ambos parecen encastrarse en la acción guiada perceptivamente.

### 3. Aspectos metodológicos

#### Estrategias de enseñanza

Se reconocen diferentes acciones que no se hacen efectivas necesariamente en forma sucesiva como se detalla a continuación a efecto de explicar sus particularidades. En el desarrollo de la experiencia educativa las acciones que se describen se articulan y optimizan recíprocamente.

- **Exposición participativa**

El sonido se presenta como un fenómeno abstracto, en principio solo aprehensible teóricamente. Su abordaje conceptual implica aspectos físicos y

correlatos perceptivos. Es decir conceptos relativos a la frecuencia, a la amplitud, entre otros, encuentran correlación en la percepción de altura, de intensidad, respectivamente.

Abordar lo conceptual en base a la experiencia perceptiva donde se involucra mente y cuerpo, supone la activa participación de los estudiantes. La comprensión conceptual se revitaliza cuando se experimenta efectivamente. Por ejemplo, la variación de una magnitud física se corporiza en la sensación y se manifiesta en la acción guiada perceptivamente. Se experimenta la sensación de altura como correlato perceptivo de la frecuencia sonora a través de: la escucha atenta de los sonidos que se suceden en una melodía; la exploración de altura en objetos sonoros; la descripción de evoluciones en altura a través de movimientos, trazos, palabras. La reflexión sobre la propia experiencia.

La altura sonora deja de ser solo un concepto abstracto para incorporarse como algo “vivido”.

- **Exploración - Selección**

La exploración supone la manipulación de objetos sonoros. El accionar sobre el objeto sonoro para modificar sus propiedades, la forma en que es puesto a vibrar, a oscilar, devuelve una energía sonora particular. Cuando cambia el modo de acción del sujeto sobre el objeto, cambia el sonido.

Esta acción que involucra movimientos, acciones y gestos para producir sonidos, compromete mente y cuerpo. Posibilita ampliar el horizonte de la experiencia perceptiva para realizar la selección de materiales sonoros a utilizar en la elaboración de sonomontajes.

Tal selección no se limita a reconocer y recuperar sonidos pre-dados sino a detectar y percibir su potencial gestualidad para construir sentido.

La articulación de sonido-gesto que tiene lugar en la exploración y selección puede visualizarse mediante trazos que se utilizan para elaborar diseños de sonomontajes.

- **Diseño y Producción Sonora**

Estas acciones se orientan hacia la elaboración montajes sonoros. En tanto producto comunicacional, el montaje sonoro pone en juego competencias narrativas, estéticas, argumentativas, enunciativas, entre otras. Se trata de un discurso que pone el acento en el sonido como principal vehículo de



comunicación. Puede combinar música, efectos sonoros, palabra y silencio para construir sentido. Estos elementos se articulan y combinan sintáctica y morfológicamente.

El montaje no es sinónimo de edición. Editar es yuxtaponer elementos sonoros. Mientras que el montaje supone un proceso más amplio que comienza con una idea, una planificación, el diseño y desarrollo hasta materializarse como producto sonoro.

El diseño de sonomontajes se inicia con esbozos que se realizan gráficamente en base a diversos trazos. Progresivamente se configura un primer guión que se revisa y corrige hasta lograr el definitivo.

En ese guion el material sonoro implica un lenguaje. Como materia significativa suscita configuraciones perceptivas y promueve la construcción de sentido.

En la producción se integran todas las acciones citadas para lograr un producto creativo que se materializa como sonomontaje. En la elaboración del mismo se utilizan técnicas digitales de edición de audio.

El sonomontaje puede ser concebido como un producto comunicacional y como recurso didáctico que aporta al proceso de enseñanza comprensiva del sonido y de la música.



Fig. 5. Trabajo de elaboración de montajes sonoros

#### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

Las aproximaciones efectuadas a las diferentes acciones dan cuenta de la etapa inicial en la construcción de estrategias de enseñanza basadas en la experiencia perceptiva corporizada. Se procura continuar con la revisión y puesta en práctica de acciones mediante las cuales se intenta revitalizar en la enseñanza, procesos creativos que favorecen la comprensión de los fenómenos de referencia en la formación de educadores y comunicadores sociales.

En la continuidad del trabajo se intuye que hasta las más abstractas nociones relativas al sonido pueden ser abordadas mediante la experiencia perceptiva corporizada. Progresivamente el trabajo de los estudiantes aportó elementos para el ajuste y mejoramiento de las estrategias de enseñanza. Asimismo en los trabajos prácticos respecto de la utilización de nuevas tecnologías y su aplicación en la producción de sonomontajes.

A partir del proyecto inicial donde se plantea la articulación inter-cátedra e interdepartamental y de la continuidad del trabajo que se puede dar cuenta de ciertas implicancias como las que se refieren a continuación.

- Implicancias de relevancia institucional
  - Cambio en la estructura de las cátedras intervinientes: incorporación de docentes en carácter de colaborador en cada cátedra de los departamentos involucrados.
  - Innovaciones en los programas de cada asignatura: revisión de objetivos, actualización y reorganización de contenidos. Proceso favorecido tanto por la perspectiva teórica adoptada como por la formación específica de los docentes colaboradores.
  - Colaboración en trabajos de investigación sobre el proceso de audición y de percepción corporizada del sonido y de la música.
  - Elaboración en coautoría de materiales de cátedra y de publicaciones científicas.
  - Optimización de recursos materiales: se comparte espacios físicos y se utiliza recursos tecnológicos cooperativamente.
  - Apertura de nuevos espacios de trabajo: la incorporación de docentes al equipo constituido para continuar la articulación descripta, permite la apertura

de nuevos espacios de trabajo que complementan la formación y que responden a inquietudes puestas de manifiesto por los estudiantes.

- Implicancias de relevancia pedagógico-didácticas

-Desplazamiento de la centralidad de la visión en procesos de enseñanza y de aprendizaje, para ampliar la experiencia hacia otras modalidades perceptivas sobre todo la audición.

-Reconocimiento del significativo aporte de la experiencia perceptiva corporizada a la enseñanza comprensiva del sonido y de la música.

-Ampliación de la perspectiva hacia una didáctica multisensorial y de su eventual incidencia en la educación inclusiva.

-Generación de materiales educativos y comunicativos innovadores. La innovación no se presenta en la incorporación de nuevas tecnologías sino en el uso creativo de los materiales y del lenguaje sonoro.

-Reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza desarrollado. Revisión metodológica, adecuación discursiva del docente para favorecer procesos de comprensión en las asignaturas involucradas.

## 5. Bibliografía

Brizuela N. (2009) Proyecto de tesis doctoral aprobado. Facultad de Artes. UNC. La música en el cuerpo: percepción espacio-corporal de la música en personas con ceguera y con visión normal, músicas y no músicas.

Brizuela, N.; Giusiano, F.; Musso, C.; Doña, P. (2012) La producción de sonomontajes y su utilización didáctica en contextos educativos inclusivos. Actas VII jornadas nacionales de discapacidad y derechos humanos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Brizuela, N.; Giusiano, F.; Tivano, V. (2013) Oír el espacio: la cualidad espacial del sonido y de la música en experiencias perceptivas con personas ciegas y con visión normal. Actas I congreso internacional de educación – II nacional: estrategias frente al cambio. San Juan

Brizuela; (2014): Trabajo de Investigación: Percepción musical y educación inclusiva: estudio sobre la cualidad espacial del sonido y de la música en la experiencia perceptiva de niños y jóvenes no videntes y con visión normal. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Brizuela, N.;Giusiano, F. (2015)Percepción corporizada de rasgos espaciales en la música. Jornadas de investigación Facultad de Ciencias Humanas 2015. UNRC
- Cuen, L. (2012) Gesto sonoro y gesto cinético: Debussy y la evocación musical sensible. Revista digital *Acontratiempo* N° 20. Recuperado 2/11/12.
- Delalande, F. 1984. *La musiqueest un jeud'enfant*[La música es un juego de niños (Trad. Susana G. Artal ) Buenos Aires. Ricordi Americana, 1995] Paris: InstitutNational de l'Audiovisuel&ÉditionsBuchet/Chastel.
- \_\_\_\_\_ (1988). *La gestique de Gould; élémentspour une sémiologie du geste musical*.En L. Courteau (Ed.), Glenn Gould pluriel. Montréal: Guertin G.
- \_\_\_\_\_ (1989). "La terrasse des audiences du clair de lune: essaid'analyseesthétique".Groupe de Recherches Musicales. I.N.A. Paris.
- \_\_\_\_\_ (1998). "La constructiond'unerepresentation d l'espace dans les conduits d'ecoute" en Stefani, G.; Tarasti, E.;Marconi, L. (eds.), *Musical SignificationBetweenRhetoric and Pragmatics. Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Congress on Musical Signification*, Bologna:CLU EB,1998, pp127-128.
- Dewey, J. (1980) *Art as experience*. [El arte como experiencia (Trad. J. Claraminte,) Barcelona: Paidós, 2008]. Nueva York: Perigee Books, The Berkley Publishing Group.
- Giusiano, F. (2013). La organización del sonido: Sonomontaje. Material de cátedra de la asignatura Sonido (6121). Dto de Ciencias de la Comunicación. UNRC.
- Goldstein, E. B. (2005) *Sensación y percepción*. (6ª. Edición). México: Thomson.
- Johnson, M. (1987) *The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. University of Chicago Pres.
- Lakoff, G.yM. Johnson (1980). *Metaphors We Live By* [ Metáforas de la vidacotidiana. (Trad. Carmen González Marín) Madrid: Cátedra 1995] University of Chicago.
- Maturana, H. y F. Varela (1984) *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Miquel-Albert Soler Martí (1999). *Didáctica multisensorial de las ciencias*. Barcelona. Paidós- ONCE.
- Peñalba, A. 2005. El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música”. *Revista Transcultural de Música* 9. Recuperado el 4/7/2010. [www.sibetrans.com/trans/trans9/penalba.htm](http://www.sibetrans.com/trans/trans9/penalba.htm)
- Roederer, J.G. (1995) *The Physics and Psychophysics of Music* [Acústica y Psicoacústica de la Música. (Trad. G. Pozzati) Buenos Aires: Ricordi, 1997] Springer-Verlag New York Inc.
- Varela, F.; Thompson, E. y E. Rosch, (2005) *De cuerpo presente* Barcelona: Gedisa.