

(Solicitado: 16-07-04 / Aceptado: 05-10-05)

- Mônica de A. Duarte
Rio de Janeiro (Brasil)

La creación a través de la teoría de las representaciones sociales

Músicas y modas

Music and styles: the creation by means of the theory of social representations

Se aborda la teoría de las representaciones sociales, a partir de la perspectiva epistemológica del viraje retórico de la filosofía, como modelo para la creación de las canciones «de moda» y de las bandas sonoras difundidas por los medios de comunicación sociales y caracterizadas por tópicos musicales, figuras que reflejan los procesos sociales y psicológicos de elaboración de ideas musicales. Esa dinámica de creación se presenta como eficaz para el desarrollo de un proceso «significativo» de enseñanza de la música a los estudiantes.

We approached the theory of the social representations, from the epistemologic perspective of the rhetorical change of the philosophy, like a model for the creation of musical «hits» and soundtracks spread by mass media and characterized by musical topics, figures that reflect the social and psychological processes of the elaboration of musical ideas. The dynamics of this creation seem to be effective for the development of a «significant» teaching process of music teaching.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Retórica, representación social, creación musical, banda sonora, público infantil.
Rhetoric, social representation, musical creation, soundtracks, children audience.

En las dos últimas décadas, en Brasil, estudiosos del campo de la pedagogía de la música

han realizado una crítica de las bases teóricas tradicionalmente subyacentes a las discusiones sobre la enseñanza de la música. Y, por medio de la crítica, defienden una práctica pedagógica que toma la «acción musical» como base de una enseñanza de la música «significativa» para los alumnos. No obstante, en relación a esta tendencia, surge una cuestión: ¿cómo concebir el proceso por el que algo es definido como significativo para alguien?, ¿qué materiales deben ser utilizados en el proceso de enseñanza para que éste sea signifi-

❖ Mônica Duarte es profesora del Departamento de Educación Musical de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO) (monduarte@terra.com.br).

cativo para los estudiantes? En la búsqueda de respuesta a tales cuestiones, una de las contribuciones que entendemos ha sido relevante es la de la teoría de las representaciones sociales propuesta inicialmente por Moscovici (1985), desarrollada y expuesta por Jodelet (2001). Entendemos que la teoría de las representaciones sociales se encuentra en el ámbito de la epistemología retórica, una epistemología abierta y conversacional que tiene en cuenta la negociación de la distancia entre las personas (Carrilho, 1994b; Meyer, 2002).

La manera mediante la cual presentamos el sentido de las cosas a los otros, buscando o no su adhesión, es tratada por Aristóteles tanto en la «Retórica» como en la «Poética». Analizando los dos libros, llegamos a un presupuesto práctico contenido en ellos: es posible sensibilizar y mover las pasiones humanas echando mano de técnicas específicas (Duarte; Mazzotti, 2002). Es decir, en el caso de la enseñanza, y también de la creación musical, añadimos, es necesario establecer y partir de un acuerdo sobre lo que es musical para determinados grupos sociales o auditorios («endosa» o representación social), y ese acuerdo pasa a ser la base para la construcción de cualquier verosimilitud.

Lo verosímil, para Aristóteles, es siempre una premisa generalmente admitida. La teoría del «eikos», desarrollada por Aristóteles, trata de la verosimilitud (Duarte y Mazzotti, 2002). Extendiendo aquella teoría a nuestro problema, indicamos que el «eikos» designa la idea que el orador/autor/profesor/compositor debe tener sobre el auditorio/lector/alumnos oyente para dirigir la argumentación/creación. El orador debe «agenciar discursivamente las conductas humanas en el curso del mundo, de manera que aparezcan conforme la experiencia que tiene el destinatario en un caso [el de la Poética] para que sea transformado y en el otro caso [el de la Retórica] para que sea persuadido» (Wolff, 1993: 57), es decir, el «eikos» es el enunciado que considera una parte del conocimiento del auditorio sobre las circunstancias del evento en cuestión, así como su experiencia sobre los hombres y el mundo.

Esas consideraciones nos habían parecido básicas para el desarrollo de un fundamento teórico en el desenvolvimiento de un proceso de enseñanza/aprendizaje «significativo» y nos presentan pistas para llegar a un material adecuado en el transcurrir de este proceso. Entendemos que la producción de los discursos musicales propios de las canciones «de moda», difundidas por los medios de comunicación de masas, así como de las bandas sonoras presentes en diversos medios de comunicación social, nos lleva al material

adecuado para la enseñanza, pues está basada en principios retóricos. De hecho, tanto las canciones «de moda» como las bandas sonoras se producen con el objeto de alcanzar, emocionar (*ex-movere*) a un determinado auditorio. Por lo tanto, el análisis de las etapas de su creación debe abarcar una reflexión acerca de los procesos de significación propios para la enseñanza.

1. Retórica: una alternativa para los problemas de la significación musical

La manera en la que Aristóteles concibió la retórica, como racionalidad de una producción, atrajo la atención de filósofos contemporáneos como Chaim Perelman y, a partir de su trabajo, Michel Meyer, Manuel María Carrilho, Olivier Reboul, todos los teóricos de lo que quedó conocido como el «cambio retórico de la filosofía». En la «Retórica de Aristóteles», éstos y demás estudiosos encontraron una lógica para la construcción del discurso y la recuperación de la dimensión comunicativa del lenguaje, oponiéndose a las influencias estructuralistas derivadas del «cambio en la lingüística» (Berti, 1997). En la lógica de la construcción de los discursos, en una concepción comunicativa del lenguaje, encontramos la epistemología necesaria para el estudio sobre la constitución de lo significativo, que se da en la interacción social, por medio de la construcción de argumentaciones en diversos ámbitos, inclusive el musical. La retórica, entendida como epistemología, explicita los mecanismos cognitivos puestos en acción en la producción del significado, en cualquier campo del conocimiento (Duarte y Mazzotti, 2005). Lo que varía es el rigor argumentativo aliado a los intereses de cada grupo social específico y a las personas involucradas en el proceso de la producción.

Con esta vertiente teórica, explicamos con claridad el trabajo de producción de significado de cada persona, integrante de grupos sociales que interactúan continuamente por diversos medios. Hablemos un poco más sobre cómo se produce esa interacción dinámica.

2. Grupos sociales como grupos reflexivos productores de modas

El proceso de significación se refiere tanto a la producción de algo significativo para alguien —objeto de este trabajo—, como a la percepción de las ocurrencias posibles de ser percibidas (Duarte y Mazzotti 2005). En nuestro caso, en los dos momentos (creación y percepción), la significación confiere a determinados objetos sociales la categorización de objetos musicales y, entre ellos, las de «canciones de protesta»,

«canciones románticas», canciones «adecuadas» para el uso escolar y tantas otras canciones de diferentes estilos y géneros. Por ser productos de predicación, se configuran como objetos producidos en el ámbito de la cultura (Cuff, citado por Moussatché, 1998), como «productos socio-históricos elaborados por un proceso colectivo de idealización y materialización de la institución a la que se destina» (Moussatché, 1998: 46).

El sistema de significación tiene una función de comunicación entre el individuo y su medio, y entre los miembros de un mismo grupo, concurriendo para afirmar la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia. El mismo proceso colectivo se da en la creación de las bandas sonoras difundidas por medios de comunicación social: cine, televisión, radio, etc. Siendo así, los procesos formadores de los significados, su comunicación y negociación, son sustentados por cambios sociales entre integrantes de «grupos reflexivos» (Wagner, 1998). Los miembros de un grupo reflexivo crean y recrean sus objetos dándoles significado y realidad, elaborando y compartiendo reglas, justificaciones y razones para creencias y comportamientos dentro de sus prácticas diarias relevantes (Wagner, 1998). La producción de modas, en varios ámbitos (vestuario, comportamiento, música), es producto de ese movimiento. Las modas son, por lo tanto, constituidas en las prácticas argumentativas, transformándose ellas mismas en argumentos, instrumentos de negociación de la distancia entre las personas. Veamos cómo. En la interacción entre la gente se da el desarrollo de formas culturalmente organizadas. La actuación de cada miembro de un grupo reflexivo desempeña un papel mediador entre la cultura y ellos mismos, pues realizan acciones interpretadas por los otros de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esa interpretación, se construyen significados para las acciones y se desarrollan procesos psicológicos internos que posibilitan la formación de mecanismos establecidos por el grupo y comprendidos mediante códigos compartidos por vías comunicacionales entre sus miembros.

Cada persona construye sus propios criterios para el análisis y la legitimación de las argumentaciones que se le presentan por diversos medios: televisión, radio, periódicos, Internet, conversaciones cotidianas. El ri-

gor del análisis depende de sus objetivos construidos en la interacción con sus grupos reflexivos. De hecho, cada persona puede pertenecer a varios grupos reflexivos: factores como identidad o lazo social (profesional, religioso, estético, etc.) además de la comunicación social y del modo común de pensar o saber compartido son decisivos para la constitución de un grupo reflexivo.

Las personas pertenecen a grupos reflexivos por el vínculo del consenso social. Ese consenso no es numérico, sino funcional, pues «mantiene el grupo como una unidad social reflexiva y de una manera organizada» debido a la estandarización de los procesos de categorización (incluyendo la autocategorización) y «de las interacciones de una mayoría cualificada de miembros del grupo» (Wagner, 1998: 17-18).

Toda esta dinámica, aquí presentada, es explicada en el ámbito de la teoría de las representaciones socia-

Cada persona construye sus propios criterios para análisis y legitimación de las argumentaciones que se le presentan por diversos medios: televisión, radio, periódicos, Internet, conversaciones cotidianas. El rigor del análisis depende de sus objetivos construidos en la interacción con sus grupos reflexivos.

les. Además, esa teoría ofrece un modelo eficaz para la mejor comprensión del proceso de producción de lo significativo, tanto en el ámbito de la creación como en el ámbito de la percepción.

Por ser una forma sociológica, más que psicológica, de psicología social, la teoría de las representaciones sociales se refiere a las cuestiones relativas de las diferentes percepciones que sujetos socialmente configurados construyen de un mismo asunto, tema, objeto.

Como ya presentamos en trabajos anteriores (Duarte, 2004; Duarte y Alves-Mazzotti, 2001; Duarte y Mazzotti, 2004c), y remitiéndonos a Jodelet (2001: 12), la representación social es definida como un tipo específico de conocimiento que tiene por función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos. Es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, con un objetivo práctico, ayudando a la construcción de una realidad común en un conjunto social. Hay representación social siempre

que los miembros de un grupo reflexivo tengan una concepción de las conductas 'normales' o de las respuestas 'correctas' de sus pares. Como vimos arriba, las modas, en sus diversos ámbitos, son ejemplos de esa dinámica. Los miembros de un grupo reflexivo producen, en la interacción entre sí y a través de diversos medios (los de comunicación social entre ellos), el conjunto de acciones consideradas «de moda» y conocen el comportamiento socialmente racional de cara a los objetos relacionados con ella. En caso de que se haga un análisis del contenido simbólico conferido, por las personas del grupo, a esos objetos, se debe llegar a la representación que el grupo construye sobre lo que considera ser relevante socialmente en momentos históricos específicos. La música también difunde contenido simbólico, propaga representaciones sociales. Las canciones «de moda», difundidas por los medios de comunicación social, configuran la sociedad en «grupos sonoros», identificados no sólo por la predilección dividida por un determinado estilo o conjunto musical, sino también por comportamientos y vestimenta propios.

3. Producción musical como producción de representaciones sociales

Diferentes ámbitos argumentativos —o niveles de toma de decisión— entran en acción en las producciones musicales: la audición/percepción, la ejecución instrumental o el canto, la práctica compositiva o de improvisación musical. En todos esos momentos de producción musical, son desarrolladas etapas que coinciden con las etapas de producción de representaciones sociales: la objetivación y la fijación. Al igual que en la objetivación, proceso por el que una imagen mental/intención se transforma en objeto para las personas de un determinado grupo reflexivo, en los diversos ámbitos argumentativos de producción musical existe: a) selección/descontextualización de los elementos de la producción, aquellos que coinciden con el sentido que la persona puede o quiere atribuir al sonido; b) estructuración y organización de los elementos seleccionados en un complejo de imágenes sonoras configurando un «objeto musical»; c) naturalización del objeto en la «realidad» de las personas, construida por su interacción con/en sus grupos sociales de referencia. Y, como en la fijación, por la que el objeto se fija en una realidad pre-existente, pudiendo incluso modificarla, ocurren acciones referentes a la categorización, clasificación y denominación del objeto musical (Duarte, 2004; Duarte; Mazzotti, 2004b). Las opciones o tomas de decisión de las personas, en sus procesos de producción musical, de acuerdo con la epis-

temología retórica que fundamenta este trabajo, están reguladas por sus intenciones de pertenecer o no, de aproximarse o alejarse de determinados grupos, contextos o auditorios. Expresan prácticas de negociación.

El compositor, instrumentista o cantante interfiere, modifica los materiales sonoros de acuerdo con el significado que quiere emplear en su acción para alcanzar a determinados auditorios/grupos reflexivos. Aprender a concretar la intención en un proceso de comunicación es, fundamentalmente, aprender una técnica o arte de argumentar (Mazzotti, 2004). Argumentar en la/con música se refiere al modo en el que el orador/compositor/instrumentista, o todo aquel que actúa (incluyendo la acción de hacer silencio), elige interferir en los sistemas de significación de los otros. Aprender a argumentar es aprender una técnica, pues el contenido de la producción musical necesita ser tratado como argumentos que se ponen mediante algún estilo. Entendemos por estilo o técnica un esquema de acción, un modo de crear, a partir del cual los procedimientos considerados eficaces, para un determinado auditorio, son abstraídos (Mazzotti, 2004).

La intención del orador/músico se materializa en cada sonoridad. Así, si las etapas de la producción del discurso musical equivalen a las etapas de producción de representación social, el análisis de ese discurso debe llevarnos a la representación de música y/o de las funciones o finalidades de la música agenciadas en la producción. Esas representaciones son epitomadas en tópicos musicales. La identificación de tópicos musicales en la producción es un aliado para el análisis de los discursos musicales teniendo como objetivo la comprensión de representaciones sociales de música y de su función, y su posterior utilización en prácticas educativas que se pretenden significativas. Sin embargo, tomar partido por esta posición significa ir a contracorriente de las ideas contemporáneas de espontaneidad en la creación, mediante procesos psicológicos inaccesibles. Para algunas personas, sobre todo músicos, pensar que se dirigen o inspiran en tópicos generales o líneas de argumentos en lugar de «insights» personales, puede parecer absurdo. Sin embargo, creemos que esquemas de significación, inclusive aquellos contruidos por medios no verbales, son susceptibles de ser caracterizados y tipificados en tópicos.

El concepto de tópico viene de la retórica aristotélica. Ese concepto concierne a un sistema mediante el que se obtienen argumentos eficaces con el mínimo de información disponible. La noción de tópico musical tampoco es reciente. El concepto de tópico fue introducido en la música por los teóricos de la retórica musical del Barroco. La fórmula «loci-topici», por la que

los tópicos eran designados, presentaba una serie de estrategias compositivas para la producción del discurso musical. Johann Mattheson (*Der Volkommene Capellmeister*, Hamburgo, 1739) presenta un planteamiento del «loci-topici» considerado como el más completo de acuerdo con López Cano (2005): a) *Locus notationis*: transformación de los valores de las notas, o de la estructura del tema principal, por medio de la inversión, repetición, etc.; b) *Locus descriptionis*: la producción de afectos por medio de la música; c) *Locus causae materialis*: las cualidades y potenciales afectivos y simbólicos de los instrumentos, de los instrumentistas o cantantes; d) *Locus causae finalis*: producción de acuerdo con el tipo de auditorio; e) *Locus effectorum*: producción de acuerdo con el lugar para el que se compone: iglesia, teatro, palacio, plaza; f) «*Locus adjunctorum*»: la representación musical de personajes y situaciones para los que se debe pensar en las cualidades psicológicas (generoso o malvado), físicas (algún defecto o característica destacable) y destino (feliz o infeliz) (adjunta *animi*, *corporis* y *fortune*); g) *Locus exemplorum*: citación de obras de otros compositores; y h) *Locus testimoniorum*: citación de fragmentos de melodías conocidas como himnos de iglesia, melodías populares, etc.

El tópico es producido por la concomitancia de dos factores: 1) un «lugar común», entendido como un tipo de codificación musical preestablecida que pertenece al patrimonio de la competencia de un grupo reflexivo que legitima esa codificación en la creación musical y 2) un trabajo pragmático de «topicalización» donde una persona busca comprender lo que está oyendo. Esa es la estructura semio-cognitiva en la que la significación musical se desarrolla: el campo donde los significados son generados.

En el análisis del complejo semiótico de los tópicos musicales, representaciones de música y de los temas difundidos por ella, siempre marcados por la atribución que se le propone (música para cine, novela, sala de conciertos, etc.), son aprehendidas. Tópicos musicales reflejan procesos sociales y psicológicos de elaboración de ideas musicales. Son, por lo tanto, epítomes de representaciones sociales que reflejan sus propios procesos de producción.

4. Tópicos musicales: epítomes de representaciones sociales

La producción de tópicos implica elecciones representativas del material sonoro en función de un determinado auditorio. La pastoral es un producto de la articulación de tópicos musicales específicos. Esos tópicos son dispuestos de una manera que buscan des-

pertar, en determinados auditorios, no en todos, la idea idílica propia de regiones rurales. De ahí que se definan tópicos musicales (estructuras sonoras, melódicas o incluso exclusivamente rítmicas) como modelos generales representados por signos sonoros/musicales específicos, reconocidos, como tales, por un determinado grupo reflexivo. Es una correlación musical compleja originada en (lo que da origen a) determinados tipos de música. Y el tópico musical, como está concebido en este trabajo, no se limita a un breve fragmento; está presente en todo un amplio espacio de producción musical.

Entendemos que los tópicos todavía hoy están vigentes en la producción musical en diversas áreas y dimensiones argumentativas. Veamos el caso de la creación de la «canción de moda», de música incidental para televisión y cine, además de la producción de bandas sonoras para anuncios publicitarios. Por estar relacionada con la música de rápido e inmediato consumo, la «canción de moda» necesita presentar los tópicos fácilmente reconocidos y aceptados por los grupos reflexivos, objetivo de su creación. La canción incidental para cine, televisión y las bandas sonoras de diversos medios de comunicación social también deben vigilar la eficacia del mensaje que busca difundir. Por lo tanto, emergen en importancia los recursos tópicos como epítomes de representaciones sociales de música, de cada tipo de auditorio/grupo reflexivo, además de representaciones de los propios temas/mensajes que sean difundidos por medio de la música. Pasemos, ahora, a la exposición de ejemplos de tópicos musicales presentes en bandas sonoras de programas televisivos y películas infantiles y el análisis de su pertinencia para aquel público.

En el análisis de la banda sonora del dibujo animado «Bob Esponja», difundido en el Programa «Xuxa en el mundo de la imaginación» (TV Globo, Río de Janeiro), Tourinho (2004) encuentra elementos (paradigmas, para el autor) que podemos asociar a la idea de tópicos musicales. El sonido producido con el deslizamiento de un tubo de metal sobre las cuerdas de una guitarra típica de Hawái se transforma en referencia al escenario tropical, donde se desarrolla la historia. Identificamos la coherencia de ese ejemplo con el procedimiento de «*Locus causae materiales*», propuesto por Mattheson, como vimos arriba. También como ejemplo de ese procedimiento, presentamos la citación de Tourinho (2004) a la canción electrónica (*drum'n bass*) con una guitarra distorsionada ejecutando «power» acordes, técnica característica del heavy metal, como un tópico de los dibujos de acción. De hecho, en el momento en que se oye la música elec-

trónica, los personajes del dibujo se comportan como «Batman y Robin» en la escena inicial de los episodios de la serie televisiva de la década de los 60 y la configuración de la imagen transcurre de la misma manera que la de los dibujos de acción japoneses. También la canción erudita y el ballet clásico, en el contexto del dibujo animado, son tópicos que difunden ideas de perfeccionismo estético, riguroso, perfecto e incluso esnob (Tourinho, 2004). Los personajes de los dibujos, «Bob Esponja» y «Patrick», bailan y cantan un vals de J. Strauss Jr. (*Locus exemplorum*) mientras cazan, lo que significa que buscan mostrar maestría en aquello que hacen (Tourinho, 2004). Ante estas referencias distantes histórica y culturalmente del público infantil brasileño, nos causa extrañeza el hecho de que ese dibujo animado sea difundido en un programa destina-

La primera vez en que se escucha el «leitmotiv» se refiere al momento de la muerte del personaje, reforzando la idea del fin de un reinado.

b) El sentido de presente tiene, por la canción que lo difunde, un carácter informal, cotidiano, difundido mediante pequeñas canciones sin mayores tratamientos orquestales o armónicos (*Locus descriptionis*, pues se busca el sentido de la simplicidad o neutralidad). Para la autora, la historia une el pasado —el reino perdido— y el futuro —su recuperación— mediante un presente «neutro» que actúa como transición entre uno y otro.

c) El sentido de futuro está difundido por el estilo del musical norteamericano, el de Broadway, como se expone en la canción «Hakuna Matata». La poética de la canción trata del paraíso alcanzado sin sacrificio (con referencia a la abundancia natural y bienestar del

lugar añorado). El «*Locus causae materiales*» fundamenta el uso del timbre de arpa al revelar el escenario del paraíso, reforzando ese sentido (arpa usada como referencia al sonido angelical). Y, también, la instrumentación de la escena siguiente: Simba, ya adulto, canta en el paraíso con los amigos, siendo acompañados por bajo eléctrico y clarinete, instrumentos clásicos del musical norteamericano. Los componentes formales, estilísticos y tímbricos de los musicales de

Para comprender los mensajes difundidos en el material sonoro que llega a los estudiantes, por medio del análisis de las canciones y bandas sonoras divulgadas por los medios de comunicación social, se debe buscar su «socio-génesis» y, así, descubrir su estructura. Recomponer, críticamente, esa estructura en clase es el inicio del proceso de cambio conceptual, propio de la pedagogía.

do a aquel público. A partir del análisis de los tópicos musicales de la banda sonora del programa, verificamos que la ironía, figura retórica, traspasa el desarrollo del argumento, siendo, sin embargo, esa ironía percibida sólo por el grupo reflexivo que detiene los elementos de información que lo capacitan para tal, es decir, el público adulto.

Y en el análisis de la banda sonora de la película «El rey León», de Disney, inspirado en la pieza «Rey Lear», de Shakespeare, Puerta (1998) trata de los registros temporales difundidos por medio de aquella banda sonora. La autora afirma la presencia de tres ejes temporales asociados a la canción, en los cuales identificamos tópicos musicales a partir de la clasificación de Matheson:

a) El sentido de pasado, difundido por medio del leitmotiv clásico, se vincula al personaje del padre del futuro rey —el reino y el poder perdidos— que aparece asociado a un fragmento que cita algunos compases de la obra «Ave Verum» de Mozart (*Locus exemplorum*).

Broadway y de la cultura pop musical norteamericana, son asociados a la idea de futuro denotada en la imagen del paraíso: Simba no volverá a África, tierra del reino de su padre, sino al paraíso que, para la productora Disney, es América del Norte (Puerta, 1998). Debido a la canción, para los críos brasileños, el mensaje que se intenta difundir es claro: el futuro no está en el origen de su cultura, sino en la conversión a la cultura del «otro», aquél que «domina», económicamente, su país.

Frente a esos dos ejemplos, ¿debemos negar el material sonoro difundido por los medios de comunicación social? No nos parece. Ésos son algunos ejemplos de motivos (figuras) que, fuertemente relacionados con el contenido que difunden, son adoptados como tópicos que buscan alcanzar a un determinado auditorio/grupo reflexivo. Pero, su recepción no es unívoca. Así, como educadores, podemos interferir en el proceso de recepción activa de ese material para nuestros alumnos.

Una vez que la construcción de un conocimiento en música –y no sólo sobre música– se produce por medio de la interacción comunicativa entre personas o entre la persona que produce música y los agentes mediadores de la cultura (radio, vídeo clips, conciertos, DVD, etc.), los productos de esa interacción necesitan estar presentes en el proceso pedagógico. Sugerimos que el trabajo pedagógico esté fundado en la interacción de los recursos mediadores que comunican significados –entre esos recursos están los medios de comunicación social– pues los auditorios/grupos reflexivos se reconocen en los significados difundidos. El trabajo pedagógico significativo comprende, por lo tanto a: los sujetos, «las canciones que producen y/o consumen, como ‘sonidos ordenados simbólicamente’, las representaciones sociales que les dan sentido, así como, ejecutar, improvisar, componer, oír y otras acciones» (Middleton, apud Arroyo, 1999: 29). Y más relevante: esas acciones permiten a las personas identificar y transformar el contenido simbólico difundido por la «canción de moda» y por las bandas sonoras, a causa del quehacer musical como ‘práctica significativa’. El significado de un repertorio ya preparado es desconstruido, negociado y reconstruido por el grupo, posicionando los sujetos como productores de su propio conocimiento.

Pensamos en una propuesta pedagógica que tenga en consideración la acción interactiva de las personas en la construcción de su propio conocimiento, respetando sus representaciones. En esa concepción, las artes o técnicas para producir, analizar y criticar lo ya producido y difundido por los diferentes medios de comunicación son contenidos para la enseñanza, que apuntan a posibilidades de elección de aquél que aprende.

La estrategia de creación de la «canción de moda» o de las bandas sonoras no es el único camino a ser seguido por el estudiante, sino un procedimiento discursivo que presenta aspectos específicos del contexto en que vive e interactúa con los demás. De ahí, apprehender esos procesos de creación como modelos (modelar en el sentido de presentar modelos para algunas acciones específicas, no verdades absolutas) y extraer «regularidades» y «reglas» que pueden formar a los estudiantes para ser competentes en las prácticas que sean relevantes, para que alguien sea considerado «musicalmente educado».

La competencia es evaluada por los grupos sociales en su momento histórico, y es válida para ocasiones específicas: grupo de musicólogos, compositores de música erudita, profesores de educación básica, amantes del funk, todos tienen representantes expertos que

presentan las competencias necesarias para insertarse «en el grupo».

Saber las competencias válidas en cada contexto, tomar las reglas de la producción como propias a partir de la experiencia y poder (tener la competencia para) aplicarlas cuando y como se juzgue adecuado (intención), este nos parece un camino prometedor para la enseñanza.

Siendo así, es más indicado que el alumno lleve consigo al aula el repertorio musical que él utiliza en su día a día, para que el profesor pueda, a partir de los usos ya establecidos, constituir oportunidades de nuevas producciones. Las intenciones educativas, establecidas por el profesor, se concretan en prácticas desarrolladas con el material cultural de los alumnos, es decir, las representaciones de canciones que ellos construyen en la relación con sus grupos reflexivos, no habiendo necesidad, por lo tanto, de presentar «canciones didácticas» para esos fines. Más importante que pensar en un repertorio musical «que eduque», se debe pensar en las prácticas de producción propias a la canción como área de conocimiento de la manera en que es difundida en la contemporaneidad. Volquemos nuestra atención a los materiales y prácticas musicales difundidos por los medios de comunicación social para, a partir de ellos, proporcionar oportunidades de creación de nuevos materiales y prácticas.

Presentemos, ahora, el resultado del trabajo pedagógico-musical desarrollado por nosotros en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (Unirio) y orientado a niños de seis a once años. El proyecto se caracterizó por el incentivo a la explotación y creación generadas por elementos sonoros, escénicos, gestuales y del lenguaje verbal presentes en los medios de comunicación social. Habían sido priorizadas las actividades que se mostraron necesarias y suficientes para integrar toda la práctica musical contemporánea en el contexto cultural e histórico de los niños y profesores en las condiciones generales de aprendizaje: una práctica pedagógico-musical que fue constituida por el grupo, redimensionando el sentido difundido por medio de la música vigente en los medios de comunicación social (Duarte, 2001).

5. Un trabajo colectivo de creación

«La Radio Ex» (de experimental) fue el tema que promovió la construcción de toda la programación de una radio. Los eslóganes publicitarios de la «Radio Ex» se construyeron por los alumnos, así como el texto que anunciaba los productos, también inventados por los estudiantes: jabón Hidratex, champú Lavex, insecticida Matex y desodorante Finex. Problematicar la pro-

ducción musical a partir de lo cotidiano de los niños incluyó cuestiones simples, tales como: ¿qué es lo más importante en un champú para ti?, ¿el perfume?, ¿la capacidad de dejar los cabellos brillantes? A partir de las respuestas, la poética de la letra y las ideas musicales iban surgiendo por analogía. Se partió, por lo tanto, para la producción de tópicos musicales, de ideas musicales entendidas por el grupo como combinación sonora ejecutada a partir de una intención definida, en nuestro ejemplo, difundir la idea de algo brillante.

Los eslóganes, cantados por subgrupos constituidos por la dinámica de la propia producción, eran precedidos por una llamada del «locutor de la radio», función para la que se turnaban los niños entre sí:

1) Locutor: «¡Un día más con Radio Experimental! ¡Un ofrecimiento de jabón Hidratex, te limpia completamente!» Eslogan: «Su piel queda suave, con jabón Hidratex».

2) Locutor: «¡Atención, calvos! ¡Llegó la solución! ¡Ahora ya pueden usar champú! Lavex, en nueva versión anti-caspa», Eslogan: «¡Champú Lavex hasta los calvos pueden usarlo!».

3) Locutor: «Si su casa se convirtió en un campo de batalla y quiere verse libre de esos incómodos enemigos, necesita un aliado: ¡Matex, éste mata de verdad!». Eslogan: «Librese de las cucarachas usando Matex!».

4) Locutor (con la voz modificada por la nariz tapada): «Si usted anda solitario, todavía no encontró a su amorcito, ¡Desodorante Finex resuelve su problema!». Eslogan: «Para conquistar a su amor, ¡Finex!».

Los eslóganes intercalaban los espacios propios de la programación de una radio. Esos espacios estaban constituidos por el resultado de la producción musical de los alumnos, a partir de las canciones y bandas sonoras difundidas por los medios de comunicación social y la reflexión sobre los tópicos musicales presentes en los mismos. ¿Qué tópicos son más eficaces para transmitir la idea de la «Muerte indomada», título de una composición colectiva? Ejecutar, alternadamente, clusters en la región grave del piano fue una de las alternativas encontradas por los alumnos, tras discutir la eficacia de ese recurso en las bandas sonoras de películas de terror vistas por el grupo.

La búsqueda de respuesta a la misma cuestión orientó al grupo a la creación de un «funk», como base para la historia de Robin Hood que, al llegar a Hollywood, necesita contratar un seguro de salud para su laúd. ¿Qué tópicos caracterizarían un «funk» que propone mostrar una historia diferente de la mayoría de los «funis» difundidos por las radios brasileñas y en los cuales la letra indica la sumisión sexual de la mujer en

relación al hombre? Se buscó, entonces, una riqueza de timbres que pudiese colorear la regularidad rítmica propia del funk, además de realzar las influencias africanas en el desarrollo del estilo, actualizando el personaje Robin Hood, con las características de un Maestro de Ceremonias (MC) de los bailes funk de Río de Janeiro.

La práctica musical no opera de manera autónoma en las sociedades. Las prácticas musicales constituyen y están constituidas por los grupos sociales. Por tanto, debemos insertar la práctica musical más cercana a las personas involucradas en la acción pedagógica, de manera que ella se convierta en contextual y críticamente reflexiva. El trabajo pedagógico-musical que aquí presentamos, sumariamente, es uno de los ejemplos del movimiento que parte de lo que es vivido por el alumno, sumado por la colaboración de otras vivencias, reveladas por sus colegas y profesores, para la reflexión y para la construcción de un conocimiento sobre música y sobre el mundo donde ella y las personas se insertan. El resultado del trabajo coincide con el sentido que el grupo dió a los programas de radio que conoce. Se pensó en la producción como un discurso por el que se habían divulgado las ideas por medios sonoros. Y eso es, sin duda alguna, producir música de manera significativa.

6. Conclusión

En el proceso de creación, estamos todo el tiempo dialogando con aquéllos que constituyen nuestro auditorio. Éste, como ideal regulador, se materializa en las elecciones cotidianas de cada uno de nosotros y da la dirección/motivación de nuestras acciones. Las modas, en todos los ámbitos, entendidas como argumentos, como instrumentos de negociación de la distancia entre las personas, se insertan en esta dinámica. Entendemos que la representación social establece lo que puede ser presentado al prójimo para conseguir emocionarlo, sea aproximándolo, sea alejándolo por el escándalo, pero siempre alcanzándolo. La elección de los tópicos musicales es establecida como respuesta del orador/compositor a una determinada cuestión o problema expresivo y como derivada de la influencia del auditorio y del sentido de pertenencia del orador/compositor a determinados grupos sociales. Los tópicos expresan el contexto discursivo supuesto por el orador/compositor, a la vez que es el lugar social que viabiliza la eficacia argumentativa para determinado auditorio/grupo reflexivo.

El orador/músico, perteneciente a grupos reflexivos, busca con su producción alcanzar determinados auditorios. Para ello necesita conocer la «éndoxxa/re-

presentación social» de los auditorios con el fin de obtener las reglas de la producción para ser eficaz. Sin embargo, lo que es respuesta para el orador es cuestión para el auditorio, que rehace el trabajo de creación en la recepción activa, a partir de los acuerdos establecidos en sus propios grupos reflexivos. Esta relación (orador-auditorio-argumento) revela la manera como operamos en la construcción de los sentidos o representaciones sociales y puede estar presente en la práctica educativa. Tratamos de una epistemología que lleva en consideración la acción humana en la producción de los significados o representaciones sociales, la epistemología retórica. Ésta es pertinente, no sólo para el análisis de los discursos, sino también para la eficacia de la enseñanza, pues no basta tomar por objeto una ciencia apropiada, sino también hacer uso de los argumentos basados en los sitios (topoi) comunes al cuadro conceptual de los alumnos. En esa perspectiva, para comprender los mensajes difundidos en el material sonoro que llega a los estudiantes, por medio del análisis de las canciones y bandas sonoras divulgadas por los medios de comunicación social, se debe buscar su «socio-génesis» y, así, descubrir su estructura. Recomponer, críticamente, esa estructura en clase es el inicio del proceso de cambio conceptual propio de la pedagogía.

Referencias

- ARROYO, M. (1999): *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre conga-deiros, professores e estudantes de música*. Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tese de doutorado.
- BERTI, E. (1997): *Aristóteles no século XX*. São Paulo, Loyola.
- CARRILHO, M. (1994): *Jogos de racionalidade*. Porto, Asa.
- DUARTE, M. (1997): «A teoria das representações sociais: uma perspectiva para o ensino da música», en *Raízes e Rumos*, IV, 8; Rio de Janeiro; 18-22.
- DUARTE, M. (1998): «Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música», en *XI Encontro Nacional ANPPOM*. Campinas, UNICAMP; 210-213.
- DUARTE, M. (2001): *A prática interacionista em música*. Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes da Uni-Rio; 75-94.
- DUARTE, M. (2002): «Objetos musicais como objetos de representações sociais», en *Pauta*, 13, 20; Porto Alegre; 123-141.
- DUARTE, M. (2004): *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, tese de doutorado.
- DUARTE, M. (2005a): «A significação no âmbito da virada retórica da filosofia: fundamentos teóricos para a análise dos discursos sobre música», en *Encontro Anual ANPPOM*, 13; Rio de Janeiro.
- DUARTE, M. (2005b): «Tópicos musicais: produtos de representações sociais», en *Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*, 2. João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa, UFPB.
- DUARTE, M. (2005c): «La banda sonora del programa Rá-Tim-Bum», en *Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación La televisión que queremos... Hacia una TV de calidad*. Huelva, Grupo Comunicar/Universidad de Huelva.
- DUARTE, M. y ALVES-MAZZOTTI, A.J. (2001): «A representação de menino de rua por crianças e adolescentes de classe média» en MOREIRA, A. (Org.): *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa, Editora Universitária; 391-410.
- DUARTE, M. y MAZZOTTI, T.B. (2002): «Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola», en *Revista da ABEM*. Porto Alegre, 7; 31-40.
- DUARTE, M. (2003): «Por uma análise retórica dos sentidos da música», en *Logo, Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*. Salamanca, 3, 5; 61-67.
- DUARTE, M. (2004a): «O pulso musical como pulso da vida», en LEAHY-DIOS, C. (Org.): *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro, CL Edições; 239-251.
- DUARTE, M. (2004b): «La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales», en *Congreso Internacional sobre Representaciones Sociales*, 6. Guadalajara.
- DUARTE, M. (2004c): «Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social», en *Educação e Cultura Contemporânea*, 1, 2; 81-108. Rio de Janeiro.
- DUARTE, M. (2005): «Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo» en *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, 1. Curitiba, UFPR, 145-151.
- JODELET, D. (2001): «Representações sociais: um domínio em expansão», en DUARTE, M. (Org.): *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ; 17-44.
- LOPEZ CANO, R. (2005): *From Rhetoric to Semiotic: Intersemiotic Forces, Topics and Topicalization on 17th Century Spanish Art Song* (www.geocities.com/lopezcano/FRS.html). Acesso em 20 fev.
- MAZZOTTI, T.B. (2004): «Lógica natural ou algoritmo?», en *Educação e Cultura Contemporânea*, 1, 2; 61-79. Rio de Janeiro.
- MAZZOTTI, T.B. e OLIVEIRA, J.R. (2000): *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A.
- MOSCOVICI, S. (1985): «Introdução: O campo da psicologia social», in MOSCOVICI, S. (Org.): *Psicología Social I. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- MOUSSATCHÉ, H. (1998): *A arquitetura escolar como representação social de escola*. Brasil, UFRJ, tese de doutorado.
- PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. (2000): *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- PORTA, M.A. (1998): *El metrônomo pulsional de El Rey León. Análisis de la banda sonora*. Valencia, Episteme.
- REBOUL, O. (2000): *Introdução à retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- TOURINHO, W. (2004): «A programação infantil e a veiculação de estereótipos musicais» en *Encontro Nacional ABEM*, 13. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos, CBM, UNIRIO.
- WAGNER, W. (1998): «Sócio-gênese e características das representações sociais», en MOREIRA, A. y OLIVEIRA, C. (Org.): *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB; 3-25.
- WOLFF, F. (1993): *Trois techniques de vérité dans la Grèce classique*. Paris, CNRS, Hermes 15, Argumentation et Rhétorique I; 41-71.