

II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Buenos Aires, 2012.

Bases para una educación auditiva intersubjetiva.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Octubre, 2012). *Bases para una educación auditiva intersubjetiva. II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/110>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/qtq>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

II Seminario sobre
Adquisición y Desarrollo del
Lenguaje Musical en la
Enseñanza Formal de la
Música

Actas

Favio Shifres

Editor

Edición de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en
la Enseñanza Formal de la Música

Actas





II Seminario sobre Adquisición y
Desarrollo del Lenguaje Musical en la
Enseñanza Formal de la Música

Actas
Favio Shifres
Editor

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la
Música

2012



Edición electrónica - 2012

II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música - Actas

ISBN 987-27082-7-4

ISBN-13: 978-987-27082-7-6

Título: Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música.

Autores: Romina Herrera; Luisa Fernanda Rincon; Angela Patricia Alvarez; Martin Remiro; María Inés Burcet; Pilar Holguin Tovar; Gabriela del Carmen Martinez; Favio Shifres; Violeta Silva; María de la Paz Jacquier; Nicolas Alessandrone; Federico Wiman; Alejandro Erut; Isabel C. Martínez; Mónica Leonor Valles; Matías German Tanco; Vilma Monica Wagner; Pablo Mussico; Rosalia Capponi; María Victoria Assinnato; Alejandro Pereira Ghiena

Menciones: Favio Shifres (Editor)

Editorial: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM

Edición: 1a Ed.

Fecha de publicación: 12/10/2012

Idioma: Español

Soporte: Electrónico

© para los Autores y SACCoM

© de la Edición para Favio Shifres y SACCoM

Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, sin la autorización expresa y escrita de los titulares de los derechos de autor

Bases para una Educación Auditiva intersubjetiva

Favio Shifres

Fundamentos

En la tradición racionalista se piensa la producción y la recepción de música como actividades solipsistas, en el sentido de que involucran solamente al sujeto que las realiza. La práctica musical en todas sus facetas es, desde esta perspectiva, compatible con una concepción de música, en tanto actividad humana, de carácter internalista, según la cual los rasgos de la música son descritos como ideas, elaboradas por el propio sujeto que la experimenta.

En línea con esta concepción, la formación de los músicos y del desarrollo del oído musical preconiza que los estudiantes realizan su aprendizaje *en soledad*. Los modelos didácticos clásicos de formalización de las habilidades de audición son un ejemplo de eso (véase por ejemplo Hindemith 1946). Ellos se basan en la tarea individual en la que el estudiante escucha música, aplica una serie de estrategias de pensamiento aplicadas a las estructuras musicales comprometidas y elabora respuestas de reconocimiento de componentes y de descripción formal de tales estructuras. En este modelo la energía musical es el input que luego de una serie de procesos cognitivos alojados en el sistema nervioso (específicamente el cerebro) da lugar a un output que justamente esa pedagogía se encarga de vincular a al tipo seleccionado de respuestas – por ejemplo respuestas clasificatorias, anotaciones musicales, etc. Se espera que el estudiante *se represente internamente* los atributos musicales a partir de una codificación del input, en términos computacionalmente adecuados para un procesamiento formal a nivel del sistema nervioso central. A partir de ello el estudiante, elabora una teoría sobre la posible clasificación del atributo en cuestión, y produce la respuesta.

Como se desprende de la descripción anterior, esta tradición pedagógica es ampliamente compatible con los enfoques psicológicos computacionalistas más clásicos, según la cual la mente opera a partir de la información que entra conforme el formato representacional adecuado, de modo que se va integrando en estructuras de complejidad creciente, a partir de las cuales la misma mente diseña un plan de acción que da lugar a la respuesta, motora o de otro tipo. A pesar de la labor de algunos pedagogos de principio de siglo, como Jacques Dalcroze (para una síntesis véase Doğan-Dack, 2006) la pedagogía del siglo XX privilegió un enfoque completamente cognitivo y descorporeizado, siguiendo la tendencia de la estética en general (Freeberg y Gallese 2007), sobre la idea de que el mundo de las emociones está confinado a las experiencias de primera persona y que por tanto escapa a cualquier clasificación objetiva.

A pesar de estas bases filosóficas y psicológicas, la necesidad de la *actividad grupal* ha sido frecuentemente reconocida por la pedagogía musical, aun en los niveles superiores. Este reconocimiento se basa principalmente en dos principios. El primero es el de la importancia de lo social y de lo vincular en los aprendizajes, aunque esta importancia no siempre se halla coherentemente fundamentada. El segundo es el que destaca los beneficios del feedback, de modo que la dimensión social de la actividad se vincula a la posibilidad de contar con una retroalimentación positiva para la fijación – de carácter asociacionista - de las respuestas adecuadas.

Por su parte, la musicología contemporánea ha cuestionado esa concepción misantrópica de la realización musical, contribuyendo a pensar la música como actuación en un marco de participación social (véase Small 1998; Clayton, *et al.* 2004). ¿Cuál es el sentido que esa participación social tiene en la constitución de las habilidades musicales formales? En otros términos, ¿participamos en la música cuando ya la sabemos, o la aprendemos a través de esa participación? Estas preguntas ejemplifican algunas preocupaciones que llevaron a un cambio de paradigma en el campo musicológico que es compatible con el operado en el campo de la psicología.

En este trabajo sugiero que la relación con la música, aun en el plano de la audición, lejos de ser solitaria es eminentemente intersubjetiva. En ese sentido, este escrito apenas propone una serie de tópicos a tener en cuenta para la discusión de la naturaleza intersubjetiva del aprendizaje musical formal. Se busca encontrar algunos pilares para proyectar una Educación Auditiva de naturaleza intersubjetiva compatibilizando las concepciones actuales de la musicología, la psicología del desarrollo y las neurociencias con una mirada amplia de la educación musical en general y la Educación Auditiva en particular.

Aporte Principal

De acuerdo con Stein Bråten (2007) el desarrollo cognitivo, tal como es considerado actualmente cuestiona el punto de partida *egocéntrico* de la tradición piagetiana y su evolución a través de procesos de descentración. Sin dudas esta perspectiva modifica sustancialmente el concepto de desarrollo que teníamos hasta hace unas décadas.

La dimensión social es fundamental para el conocimiento del mundo (Gallese 2009, Bråten 2007, Gallagher y Zahavi 2008) Vamos a proponer que existen al menos dos vertientes teóricas para abordar el análisis de qué es aprender música formalmente que destacan la naturaleza intersubjetiva de la actividad. En primer lugar exploraremos la idea del modo en el que podemos comprender la música a partir de *estar y experimentarla* con otros

y a continuación buscaremos caracterizar la música como sujeto intencional con el cual establecemos una intersubjetividad particular.

La experiencia musical compartida

La fenomenología se ha planteado desde sus orígenes en qué medida la percepción es un proceso que involucra al otro (Gallagher y Zahavi 2008). Para Maurice Merleau-Ponty (1962) el mundo perceptual no es propio de la conciencia de uno sino que se basa en el correlato que ésta puede hallar en cualquier otra conciencia con la que se pueda encontrar. El otro no es *cualquiera* sino que es alguien que tiene una experiencia del mundo que se corresponde con la mía aunque no sea propiamente *mi* experiencia.

“Mis objetos perceptuales no son exhaustivos en su apariencia para mí; más bien, cada objeto siempre posee un horizonte de perfiles co-existentes, que aunque sean momentáneamente inaccesibles para mí,... podrían ser bien percibidos por otros sujetos. Debido a que el objeto perceptual está siempre ahí para mí y para los otros también, sea que esos sujetos estén de hecho presentes o no en la escena, el objeto se refiere a esos otros sujetos y es por esa precisa razón intrínsecamente intersubjetivo.” (Gallagher y Zahavi 2008; p. 101, énfasis agregado)

Hemos destacado en la cita anterior el hecho de que el otro puede no estar presente, razón que no invalida la naturaleza intersubjetiva de la percepción. Por otro lado si mis percepciones están relacionadas no solamente con la perspectiva que tengo, sino con las que *podría tener* si yo fuese el otro o si estuviera donde está el otro, yo puedo percibir una melodía al escucharla, por ejemplo, como la percibiría si la estuviera cantando, siempre que esas percepciones sean compatibles con mi percepción actual. Así, yo conformo el objeto observado entendiendo los perfiles que ese objeto puede tener para otros posibles perceptores. Por esta razón, la constitución misma de mi percepción es incompatible con cualquier solipsismo que negaría la posibilidad de miradas de múltiples sujetos (Gallagher y Zahavi 2008). De acuerdo con Merleau-Ponty tanto para las percepciones como para los juicios nos basamos en funciones sensoriales y marcos culturales que van más allá de uno mismo. De este modo, yo no percibo sólo directamente al objeto, sino que también lo percibo a través de las conductas de las otras personas. Ellas contribuyen a conformar esa percepción. Así, la experiencia musical compartida es la manifestación palmaria de esa conciencia del observador múltiple. Cuando yo estoy con otro, no solamente lo percibo como otro que *comparte conmigo* el contexto, sino también como alguien que *percibe el mismo mundo que habito*. De ahí la importancia de la experiencia de la *atención conjunta*. Una experiencia que se halla presente en los primeros meses de vida y que resulta crucial para el desarrollo de nuestra cognición y percepción (Meltzoff y Brooks, 2007).

Atender con el otro, implica necesariamente atender al otro, a sus conductas. Por ejemplo, cuando bailamos con otro, estamos atendiendo juntos a la música que escuchamos. En ese caso, ¿podemos decir si nuestros movimientos son el resultado de cómo nosotros entendemos la música, o de cómo entendemos el movimiento del otro? Indudablemente se trata de una conjunción de ambas cosas. Advertimos cómo experimenta el otro la música. Contrariamente a la perspectiva solipsista, nuestra comprensión de la música se ve beneficiada de la comprensión que tiene el otro, a través de nuestra observación.

La observación del otro no es “aséptica”, inevitablemente participamos en lo que él percibe y nos involucramos en su pensamiento. El modo en el que nosotros participamos de la percepción del otro se pone de manifiesto en la existencia de movimientos de apareamiento o completamiento anticipatorios o concurrentes. Por ejemplo muchas veces *hacemos fuerza* para que el deportista que estamos observando meta el gol o llegue antes en la carrera, como ayudándolo a ese fin. En la tradición psicológica estas manifestaciones fueron inicialmente denominadas *simpatías* (de *sym*, juntos y *phatos* sentimiento o sufrimiento). La palabra claramente proviene de cuando sufrimos con el otro al verlo sufrir. Si yo observo que alguien se martilla un dedo al intentar clavar un clavo, digo “ay! Me dolió a mí”. Sabemos que en realidad no me duele. Sin embargo una parte de la actividad nerviosa (y muscular) que tiene lugar cuando me martillo el dedo, se desencadena al observar la acción. Esa parte no involucra (por suerte!) los sistemas algésicos, pero alcanzan para entender de manera no racional, no teórica, el dolor del otro.

En otros casos - menos dolorosos - como el del deportista que está corriendo para llegar a la meta esa observación da lugar a la activación pre-activa o co-activa de músculos y ressemble parte de movimientos o comovimientos que toman parte virtual en lo que el otro está tratando de hacer, de modo de compartir el centro corporal de su actividad muscular (Bråten 2007) “Esto es la participación centrada en el otro que implica alteridad – el opuesto de la egocentricidad.” (p. 113).

Participación alterocéntrica: es la participación virtual del Yo en el acto del Otro como si el Yo fuera un co-autor del acto o estuviera guiado de la mano de la acción del otro. Esto es a veces involuntariamente manifiesto de manera abierta, por ejemplo, cuando uno estira la pierna de uno al observar un salto alto, o cuando abre su propia boca al poner un bocado dentro de la boca de otro”. (Bråten 2007, p. 113)

De acuerdo con Daniel Stern (2004) se trata de una capacidad a través de la cual podemos *experimentar lo que el otro está experimentando*, siendo el otro el foco de nuestra orientación, y posibilitando la imitación, la empatía, la simpatía, el contagio emocional y la identificación. Esta capacidad para la percepción participativa permite que el que percibe resuena con lo que el otro está haciendo o tratando de hacer como si el marco de referencia del

que percibe estuviera corporalmente centrado en el otro, de ahí el término “*altero-céntrico*”.

Vittorio Gallese y sus colegas (2001, 2009, Freedberg y Gallese 2007, Gallese y Freedberg 2007, Ferrari y Gallese 2007) propusieron un mecanismo para comprender la empatía como prerracional. A través del mecanismo funcional de *simulación corporizada* las acciones, emociones o sensaciones que nosotros vemos activan nuestras propias representaciones de los estados del cuerpo que son asociados con estos estímulos sociales como si estuviésemos comprometidos en una acción similar o experimentando una emoción o sensación similar. Así, por correspondencia entre la activación de los estados internos propios con lo observado, tendríamos la posibilidad de comprender de manera experiencial los estados internos de los otros (Freedberg y Gallese, 2007)

De manera interesante, la observación de la acción del otro, deja en nuestra memoria una huella similar a si hubiésemos llevado a cabo la acción. Es decir que nos queda el recuerdo de haber participado (involuntariamente) en los movimientos, fenómeno que se conoce con el término de “*memoria emocional*” o *memoria participativa* (de acuerdo a Fogel, citado por Bråten 2007, p.117).

La simulación corporizada, vincula la empatía con la imitación, de modo que la acción que desencadena no es el resultado de *me pongo en tu lugar* sino de *hago contigo*, que se pone de manifiesto cuando el oyente completa una oración incompleta del hablante o responde preguntas a medio formular. En la pedagogía musical tradicional (particularmente en los aprendizajes de ejecuciones musicales), la imitación ha abordada de la primera manera. Esto es, es abordada desde una perspectiva de tercera persona (pensemos como ejemplo el encuadre habitual de una clase de canto). Por el contrario, es una perspectiva de segunda persona (Gómez 1998, Gomila 2003) la que mejor fortalece estas memorias (pensemos en contraposición el modo de trabajo en un coro, o prácticas más grupales).

La naturaleza de la empatía refuerza las teorías de segunda persona (Gomila 2003, Gallese 2001, Freedberg y Gallese 2007). Estas proponen que al desplegar articulaciones corporales con el otro *sentimos* con él. Existe evidencia en la temprana infancia de este tipo de *hacer contigo* como base para el desarrollo de la comunicación musical (Shifres 2008). Esto implica que entendemos no simplemente a través de una teoría, es decir *teorizando* acerca de la mente del otro, como lo propone la Teoría de la Teoría, o el enfoque de intersubjetividad de tercera persona (Gopnik y Meltzoff 1993, Gómez 1998), sino desde la posibilidad de *resonar conductualmente* con el otro.

La música como agente intencional

De manera interesante el modo en el que nosotros comprendemos la mente del otro a partir de la participación alterocéntrica, permitiría focalizar en

acciones imaginarias y en otros ficticios (Harris 1998). Así, no importa que el otro sea real o no. Por eso podemos emocionarnos al ver una película (Gomila 2003). Es decir que tenemos la capacidad de imaginar a otro y explicarnos sus acciones e intenciones. Cuando escuchamos música solemos tener representaciones antropomórficas (Sloboda 1998, Watt y Ash 1998). De esta manera imaginamos a otro *en* la música. La música es el otro ficcional. En ese contexto nuestras descripciones de primera persona (Leman 2008, Shifres en prensa) con la música (si son de naturaleza antropomórficas) pueden ayudarnos a comprender la música misma, a entender por donde va a ir, a anticipar su comportamiento y por ende a recordarla, completarla, en definitiva significarla.

La posibilidad de entender la música como un agente intencional, esto es como un organismo que posee actitudes proposicionales – intenciones, creencias, valores, etc.- permite acercarnos a un entendimiento que, basado en nuestra capacidad empática, tal como se la describió en la sección anterior, nos permita predecir el desarrollo de la música como resultado de la familiaridad que tengamos con ciertos patrones de comportamiento. (Shifres en prensa).

La empatía con las obras de arte ha sido explorada desde diversas perspectivas. Ha sido varios los filósofos y teóricos del arte que ya en el siglo XIX especularon con que el involucramiento físico en la obra de arte no solamente provoca la imitación del movimiento visto o implicado en la obra sino también aumenta la respuesta emocional del espectador a ella. Recientemente, Antoni Gomila (2003) exploró la comunicación emocional en el cine desde la perspectiva de segunda persona. Por su parte David Freedberg y Vittorio Gallese (2007), basándose en el modelo de simulación corporeizada de este último (Gallese 2001, 2005) la hipótesis de que la empatía como mecanismo corporeizado juega un rol crucial en la fruición estética. De acuerdo a ésta, somos capaces de establecer empatía a nivel de las acciones del contenido de la obra de arte (cuando siento que estoy haciendo esa acción), del dolor (cuando siento el dolor que las figuras representadas sienten) trasmutando de una empatía física a una de naturaleza emocional acerca de las consecuencias físicas de ese dolor. Aunque estas ideas también han sido puestas en tela de juicio (Casati y Pignocchi 2007), los autores avanzaron más proponiendo otra vertiente para el establecimiento de la corriente empática. La propuesta incluye que en ciertas obras de arte (por ejemplo en pinturas de Jackson Pollock, o Lucio Fontana) los espectadores establecen empatía con las trazas visibles de los gestos creativos del artista sobre el material de la obra (*v. g.* una pintura, una escultura). Si podemos *movernos* con el pintor y derivar de esto una intencionalidad, también podremos *movernos* con el ejecutante de música, e incluso podríamos *movernos* con la “idea” composicional (el gesto composicional).

Las intenciones son reveladas a través de un conjunto de acciones. La intención aparece como la meta de esa secuencia de acciones – por ejemplo los movimientos que realizo para tomar el café que tengo sobre mi

escritorio en este momento -. Es fácil entender que la intención del movimiento de extensión de mi brazo hacia la taza es la de tomar el café. Esto quiere decir que la *intención* de la acción está establecida desde antes de comenzar los movimientos en sí (Ferrari y Gallese 2007). Descubrimientos recientes dan cuenta de que no solamente estamos en condiciones de comprender a través de los sistemas de mirroring el *qué* de una acción, sino también el *por qué*. Esto quiere decir que las neuronas codifican el mismo acto motor de manera diferente dependiendo de la meta final de la acción. Esta meta es la que configura la secuencia misma de acciones como significativa, y por lo tanto sería la familiaridad con la meta, el conocimiento de la meta, lo que nos permite establecer la empatía con el movimiento. Se enfatiza, a partir de ello, el rol de la experiencia previa en la conformación del sistema de neuronas espejo ya que, de acuerdo con esa idea los movimientos dirigidos a una meta activan más fuertemente la corteza motora primaria que lo que lo hacen los movimientos físicamente iguales pero no dirigidos a una meta (Hari 2007).

De relevancia para lo que se propone este artículo otros estudios recientes dan cuenta de que no solamente son las acciones vistas las que codifican la activación motora para la acción, sino también las *escuchadas* (Kohler *et al.* 2002). De modo que una secuencia de sonidos también puede dar cuenta de una meta específica. Es fácil advertir la relación entre esto y buena parte de la retórica en análisis musical que utiliza metáforas de intencionalidad para describir los procesos musicales (véase Larson 2012, Zbikowski 2008)

Conforme la consideración realizada arriba respecto de la familiaridad con las acciones observadas, la capacidad para derivar una noción de intencionalidad de una secuencia de sonidos estaría asociada a las metas motoras que nosotros podamos haber vinculado a tales secuencias de sonidos a través de nuestra propia experiencia. Por ello, la experiencia musical vinculada a la acción – tocando, cantando, etc.- con las restricciones motoras que estas acciones implican podrían estar contribuyendo al establecimiento de la empatía en la escucha.

Implicancias

Hemos presentado dos líneas independientes aunque vinculadas para comenzar a pensar la formación del oído musical como intersubjetiva. Siguiendo la tradición piagetiana el aprendizaje musical suele ser pensado en la tradición occidental de manera *egocéntrica*. Así por ejemplo las didácticas pusieron el énfasis en los comportamientos individuales y unísonos. Por esa razón, por ejemplo, una tarea de ejecución en concertación es considerada como más sofisticados – ya que implica primero la relación con *uno mismo* –para luego establecer el vínculo *con-otro* - que requiere procesos de descentración. Es interesante observar esa evolución en el pasaje de las estrategias de solfeo cantado tradicional (véase Williams S/D) a las de lectura a primera vista (véase Hindemith 1946)

Por el contrario, la evidencia apuntada aquí conduce a pensar el desarrollo de las habilidades de audición *centrado en el otro*.

Mientras que la tradición pedagógica instrumental valora la imitación centrada en la acción, el entendimiento estaría valorando la imitación centrada en la meta. La relación docente-alumno, entonces, sería crucial para la propiocepción de la experiencia del estudiante. La observación del docente dirigida a la meta sería más importante que la dirección del docente que lo dirige a tal fin, siendo esa meta reconocida y facilitada por familiaridad con esa persona. Así, si un estudiante está familiarizado con el docente, entender sus movimientos e intenciones será más accesible, y por lo tanto el aprendizaje será más provechoso. Por esta razón, los estudiantes tienden a rendir más en sus clases de pertenencia, junto a su propio grupo de compañeros y docentes que en contexto abiertos no familiares.

No obstante es muy importante diferenciar la noción de imitación y empatía que estamos caracterizando aquí de los aprendizajes basados en la estrategia de réplica tal como fueron modelizados a lo largo del siglo XIX por el modelo conservatorio (Shifres y Wagner, enviado). Este modelo no tiene en cuenta la subjetividad del que imita. La empatía por el contrario implica inexorablemente el encuentro de dos subjetividades y no la sumisión de una ante otra más dominante.

Finalmente, estas ideas contribuyen al sustento de una hipótesis de *intencionalidad de la música* (Shifres, en preparación), según la cual, la noción de la música como agente intencional se vincula a un apartamiento sistemático de los atributos musicales de las categorías discretas con los que operan sus gramáticas (particularmente alturas y duraciones). Esta hipótesis se basa en la idea de que la vitalidad – es decir la cualidad de vital que podemos otorgar a un objeto – está caracterizada por la atribución de cualidades dinámicas (fuerza, direccionalidad, movimiento, tiempo y espacio, de acuerdo a Stern, 2010). De tal modo la ruptura de esas categorías discretas tienen un fuerte poder expresivo (por ejemplo el rubato que consiste en la ruptura de las categorías discretas de duración). Esta hipótesis predice que la música será entendida más como agente intencional en la medida en la que presenten algún tipo de estas rupturas.

Referencias

- Bråten. S. (2007). "Altercentric infants and adults: On the origins and manifestations of participant perception of others' acts and utterances." En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*, pp. 111-135. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Casati, R. y Pignocchi, A. (2007). Mirror and canonical neurons are not constitutive of aesthetic response. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 11 (10). 411.
- Clayton, M.; Herbert, T. y Middleton, R. (Eds.). *The Cultural Study of Music*. Nueva York y Londres: Routledge.

- Doğantan-Dack, M. (2006). "The body behind music: precedents and prospects." *Psychology of Music*, 34 (4), 449-464.
- Ferrari, p. F. y Gallese, V. (2007). Mirror neurons and intersubjectivity. En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*, pp. 73-88. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Freedberg, D. y Gallese, V. (2007). "Motion, emotion and empathy in esthetic experience". *TRENDS in Cognitive Sciences*, 11 (5), 197-203.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind. An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Gallese, V. (2001) The "share manifold" hypothesis: From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 33-50.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 23-48.
- Gallese, V. (2009). "Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification." *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 519-536.
- Gallese, V. y Freedberg, D. (2007). Mirror and canonical neurons are crucial elements in esthetic response. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 11 (10), 411.
- Gómez, J. C. (1998). Do concepts of Intersubjectivity apply to non-human primates?. En Bråten, Stein (ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: University Press. 245-259.
- Gomila, A. (2003). "La perspectiva de segunda persona de la atribución mental". En A. Duarte y E. Rabossi (Eds.). *Psicología Cognitiva y Filosofía de la Mente*. Buenos Aires y Madrid. Alianza Editorial.
- Gopnik, A. and Meltzoff, A. (1997). *Words, Thoughts, and Theories*. [Palabras, Pensamientos y Teorías (M. Sotillo and I. Saul, trans.). Madrid: Visor. 1997], Cambridge, MA.: Bradford, MIT Press.
- Hari, (2007). Human mirroring systems: On assessing mind by reading brain and body during social interaction. En S. Bråten (Ed.). *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*, pp. 89-99. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Harris, P. L. (1998). Fictional absorption: Emotional response to make-believe". En Bråten, Stein (ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: University Press. 336-353.
- Hindemith, P. (1946). *Elementary Training for Musicians*. Londres: Schott & Co. LTD.
- Kohler, E.; Keysers, C.; Umiltá, M.A.; Fogassi, L.; Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons. *Science*, 297, 846-848.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Oregón: Indiana University Press.
- Leman, Marc (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

- Meltzoff, A. N. y Brooks, R. (2007). "Intersubjectivity before language. Three windows on preverbal sharing. En S. Bråten (Ed.). *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*, pp. 149-174. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. [*Fenomenología de la Percepción*, Trad. J. Cabanes (1984). Barcelona: Planeta-Agostini]. París: Gallimard
- Shifres, F. (en prensa). Descripciones Musicales. En F. Shifres y M.I.Burcet (Coord.). *Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas*. La Plata: EDULP
- Shifres, F. (en preparación). Redefinición de tópicos musicológicos para el estudio de la musicalidad humana en la IT.
- Shifres, F. y Wagner, V. (enviado). Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas. Imaginación vs. réplica. En Shifres, F. y Holguín Tovar, P.J. (Eds.). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*.
- Sloboda, J.A. (1998). Does music mean anything? *Musicae Scientiae*, II (1). 21-31.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover y Londres: Wesleyan University Press.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. Nueva York: Norton.
- Stern, D. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology and the Arts*. New York: Oxford University Press.
- Watt, R. J. y Ash, R. L. (1998). A psychological investigation of meaning in music. *Musicae Scientiae*, II (1), 33-53.
- Williams, A. (S/D). *Solfeggio de los Niños*. Buenos Aires: La Quena.
- Zbikowski, L. (2008) Metaphor and music. En R. Gibbs Jr. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, pp 502- 524. Cambridge: University Press.