

En *La Instancia de la Música*. Santiago de Chile (Chile): Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

# Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2015). *Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical*. En *La Instancia de la Música*. Santiago de Chile (Chile): Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

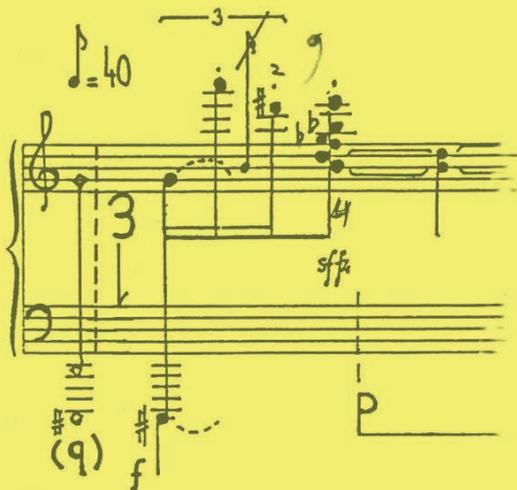
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/196>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/45t>

*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>.*

# LA INSTANCIA DE LA MÚSICA

OLGA GRAU  
FERNANDA ORTEGA  
GUSTAVO CELEDÓN  
ESTEBAN OYARZÚN (EDS.)





## La instancia **de la música**



Olga Grau / Fernanda Ortega  
Gustavo Celedón / Esteban Oyarzún (eds.)

# LA INSTANCIA DE LA MÚSICA

Escritos del Coloquio Internacional  
*La música en sus variaciones prácticas y discursivas*

Grau, Olga ; Ortega, Fernanda ; Celedón, Gustavo ;  
Oyarzún, Esteban (eds.)

La instancia de la música - 1ª edición - Universidad  
Metropolitana de Ciencias de la Educación /  
Universidad de Chile, Santiago de Chile : 2014.  
400 pp.; 14,5 x 21,5 cms.

ISBN 978-956-358-446-2

1. Filosofía 2. Música I. Título.

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo de la Dirección de Extensión y de Vinculación con el Medio de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, a través de Proyecto de Extensión 2014 a cargo de la académica del Departamento de Música, Fernanda Ortega, y de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, a través de la labor de la académica del Departamento de Filosofía, Olga Grau.



Universidad de Chile



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Al cuidado de la edición:** Fernanda Ortega

**Comité editorial:** Olga Grau, Gustavo Celedón, Fernanda Ortega,  
Esteban Oyarzún.

**Diseño de portada y diagramación:** Diego Mellado

**Comité Organizador del Coloquio Internacional:** Olga Grau,  
Gustavo Celedón, Fernanda Ortega, Esteban Oyarzún, Tania Ibáñez,  
Tomás Thayer, Leonardo Arce, Diego Mellado.



Esta obra se encuentra bajo una **Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial-SinDerivadas 3.0**. Esto significa que los contenidos de esta obra pueden ser reproducidos siempre y cuando se señale la autoría, fuente de edición, no se modifique el original y no sean utilizados con fines comerciales.

Impreso en Chile / Printed in Chile

# ÍNDICE

## 11 PRESENTACIÓN

### I. MÚSICA, SOCIEDAD Y POLÍTICA

17 *Los árabes, la música y la política*  
Kamal Cumsille

25 *Música política, militante, de protesta, comprometida, canción social, nueva canción, de vanguardia, música identitaria, de proyección folklórica: muchas cuerdas para un mismo trompo...*  
Jorge Martínez

43 *Aproximaciones a una creación musical post-utópica: el caso de Daniel Osorio*  
Fernanda Ortega

55 *Fonografía y fonordalía*  
Peter Szendy

### II. MÚSICA Y CORPORALIDAD

71 *Corporalidad, música y danza: Un escenario común*  
Tania Ibáñez / Eleonora Coloma

89 *El bombeo del aire*  
Olga Grau

99 *Y entre la Música se me apareció la Danza:  
Mi historia con Malucha Solari*  
Claudio Merino

113 *Los Desafíos Epistemológicos de la Cognición Corporeizada a la Pedagogía Musical*  
Favio Shifres

### III. MÚSICA, REPRESENTACIÓN Y FILOSOFÍA

- 145 *El «giro lingüístico» en la música: consecuencias de una definición pragmaticista del concepto música*  
Leonardo Arce
- 163 *Entre el grito y el silencio: fantasmagorías de la catástrofe sonora*  
Adrián Cangí
- 189 *Emergencia del sonido y reparto de los sentidos*  
Gustavo Celedón
- 201 *Dejar (de) escuchar. Música y auto-afección en Jacques Derrida*  
Cristóbal Durán
- 209 *La voz enamorada: Barthes y la otra canción romántica*  
Felipe Kong
- 223 *Sobre las ruinas de un canto*  
André Menard
- 233 *Música y pensamiento en un tiempo cero*  
Carmen Pardo
- 257 *Pensar con el oído: la idea de filosofía en Adorno*  
Lenin Pizarro
- 267 *Un mundo inaudito*  
Sergio Rojas
- 283 *This is it (The King of Pop)*  
Peter Szendy

### IV. MÚSICA Y GÉNERO

- 305 *Música y visión en Hildegard de Bingen (1098-1179)*  
María Eugenia Góngora
- 315 *Reflexiones en torno a la creación y praxis musical femenina en el Chile decimonónico (1850-1920)*  
Fernanda Vera

## V. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

- 329 *Aproximación analítica sobre la formación de músicos pianistas en Chile*  
Miguel Ángel Jiménez
- 345 *Educación musical para todos, un camino personal*  
Carmen Lavanchy
- 357 *Hacia un reenfoque de la formación inicial de profesores de música*  
Jorge Morán
- 371 *La enseñanza de la música en el contexto de la utopía de la eficacia*  
Cristhian Uribe
- 383 *Método para la enseñanza de la música: La música en colores*  
Joan Zambrano

## VI. EXPERIENCIAS MUSICALES

- 391 *Improvisación musical en red en el cuerpo de los saberes*  
Rolando Cori
- 403 *Quise grabar un disco de poesía sonora, pero me salió música electrónica*  
Felipe Cussens
- 411 *La importancia del ritmo musical en la poesía de David Rosenmann Taub*  
Cristián Montes
- 421 **RESÚMENES**

# Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical

Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical  
Facultad de Bellas Artes  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

## INTRODUCCIÓN

Existe en Occidente un modo particular de transmitir el conocimiento musical sistemático que ha recibido la denominación genérica de *Modelo Conservatorio*. En 1795, la inauguración, en París, del primer conservatorio de música implicó la institucionalización estatal de modos de enseñar música, y por lo tanto también de aprenderla, que se fueron modelando a través de siglos, recogiendo elementos provenientes de fuentes que van desde el artesanado medieval hasta el racionalismo y la filosofía iluminista. El conservatorio como institución paradigmática de la concepción de música en la Modernidad ha logrado, más allá de su objetivo fundacional de *conservar* la música de la cultura revolucionaria como factor de identidad de ese programa político, perpetuar sus modos de transmisión y producción de conocimiento. Esto implicó propiciar, desarrollar u optar por ciertos modos de involucrarse en la música, a través de la audición, composición y ejecución de música, en desmedro de otros. Este modelo privilegió el encuadre pedagógico diádico afectando de manera decisiva tanto la transmisión del conocimiento a través de las generacio-

nes como los modos de comunicación implicados en la construcción del conocimiento musical. Así, la instrucción musical más avanzada fue diseñada principalmente para un único estudiante cuya tarea central consiste en transitar (a menudo tutelado por un maestro, pero a veces incluso en soledad) un material didáctico graduado: el método. La calidad del método y observancia de todos sus aspectos a lo largo del recorrido, garantiza en mayor o menor medida el logro de los objetivos de la instrucción. El emblemático título que utilizaron Muzio Clementi, Carl Czerny, Jakob Dont, Franz Simandl, entre otros, para sus respectivos métodos de ejecución instrumental, *Gradus ad Parnassum*, sintetiza esta convicción.

El ideario del modelo está basado la dialéctica que domina el pensamiento hacia finales del siglo XVIII. En ese marco, la dualidad *cuerpo-espíritu* (actualizada en el siglo XX en la dicotomía *mente*) resultó crucial en el modo de encarar el estudio de la música de acuerdo con el *modelo conservatorio*.<sup>1</sup> De tal forma, el modelo se basó en dos pilares interconectados cuyos orígenes pedagógicos se remontan varias centurias más atrás en la formación de los *músicos prácticos*: Por un lado, el desarrollo de destrezas técnicas (instrumental y/o vocales), y por el otro un corpus de conocimiento teórico que describe el funcionamiento de los elementos constituyentes de la música conforme ésta es entendida como lenguaje. Estas dos vertientes de la formación musical devinieron, en el marco institucional recién creado, en un proceso de conformación de disciplinas que se repartieron el saber musical señalando el recorrido académico considerado fundamental para la formación de los músicos. Así, el dualismo mente – cuerpo cobró vida en la dialéctica teoría – práctica que separó a las nuevas disciplinas musicales en esas dos categorías. Esta dualidad buscó una resolución en la presencia de un elemento común a ambas: la

1. M. Hunter, «‘To play as if from the soul of the composer’: the idea of the performer in early romantic aesthetics», en *Journal of the American Musicological Society*, vol. 58, 2005, pp. 357-398.

notación musical. El sistema de notación musical permite transitar el puente entre teoría y práctica porque brinda un lenguaje común para ambas. Así, el sistema notacional que indica al práctico «qué notas poner», le brinda al teórico las categorías conceptuales para pensar la música. El sistema notacional le permite a teóricos y prácticos compartir categorías sobre las cuales articular un discurso único. De este modo la alfabetización musical se constituyó en el eje del modelo porque es el factor que cohesiona todos los conocimientos que éste articula. No es casual, entonces, que el uso del sistema de notación musical se haya convertido en el centro de pensamiento musical académico y que las categorías que de él se desprenden sean las que privilegian los discursos de todo el saber musical así *disciplinado*.

La escisión *mente-cuerpo* planteó, asimismo, un derrotero pedagógico que concibió una división de los problemas de tocar música en técnicos e interpretativos o expresivos, anteponiendo aquellos a estos últimos. Los primeros fueron abordados a través de aquella retórica académica basada en la notación musical. De este modo la mayor parte de los métodos, en tanto vertebradores de la intencionalidad pedagógica, abordaron problemas mecánicos de la ejecución, a través de una lógica a menudo sujeta a las categorías de la notación musical, asumiendo que el conocimiento que permite desempeños musicales expertos es fundamentalmente de naturaleza *enactiva* (se conoce en el hacer). Asimismo, muchos de estos métodos reconocían que dicho conocimiento es solamente un pre-requisito para acceder a una instancia superior del conocimiento alcanzando los problemas interpretativos y expresivos que, paradójicamente, la mayoría de ellos eludía. Durante el siglo XIX, esta dualidad se resolvió por la ratificación de un prototipo de sujeto artístico, que proviniendo del Renacimiento, se extendió a todos los ámbitos de la cultura en esa centuria: *el Genio*<sup>2</sup>. El mito del *Genio* brindó las condiciones de posibilidad

2. K. S. Jaffe, «The concept of genius: its changing role in eighteenth century French aesthetics», en *Journal of The History of Ideas*, vol. 41 No. 4, 1980, pp. 579-599. Cfr.

para reunir la técnica con la expresión interpretativa. El genio romántico era aquel sujeto que alcanzó la cima del Parnaso recibiendo la revelación de la verdad artística a través de su superlativo dominio de las capacidades técnicas fundamentales adquiridas. La psicología del siglo XIX tampoco realizó un esfuerzo por explicarlo.<sup>3</sup> En definitiva ni la pedagogía ni la psicología pudieron articular un discurso acerca de la expresión musical.

En este trabajo, procuraré mostrar que esta impotencia de la pedagogía y la psicología se debió a que sus procedimientos y argumentaciones así como la gran mayoría de los discursos académicos acerca de la música, están colonizados por el pensamiento musical alfabetizado y las categorías de la notación musical. Asimismo, propondré que ciertos cambios conceptuales importantes operados en las últimas décadas en el seno de algunas disciplinas (como la etnomusicología, los estudios culturales, entre otras) alientan a buscar categorías de análisis de los fenómenos musicales que tienden a independizarse de esa lógica. En ese contexto, el caso de las ciencias cognitivas de segunda generación, que promueven un cambio de paradigma en la concepción de la mente superando el dualismo mente-cuerpo, servirá para mostrar que es posible pensar la ejecución musical de una manera consistente e independientemente de la impronta notacional de la música de tradición académica, de las que la pedagogía musical puede beneficiarse.

#### LA CULTURA MUSICAL ALFABETIZADA

El desarrollo del sistema de notación musical en occidente permitió conservar aspectos esenciales de la cultura musical de

J. Castro; N. Pizarroso & M. Morgade-Salgado, «La psicologización del ámbito estético entre mediados del siglo XIX y principios del Siglo XX», en *Estudios de Psicología*, 26 (2), 195-219, 2005 ; M. Hunter, «'To play as if from the soul of the composer': the idea of the performer in early romantic aesthetics», en *Journal of the American Musicological Society*, vol. 58, 357-398, 2005 ; F. Shifres, «Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical», en *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 27, N° 2/3, 2006.

3. Castro et al., *op.cit.*

épocas pasadas. Pero al mismo tiempo ha sido un factor importante para pensar la música y construir sus significados.

Desde la década de los '60, numerosos lingüistas y filólogos han propuesto que los sistemas de escritura no solamente sirven para representar la lengua sino también para estructurarla. Así la escritura selecciona aquellos aspectos del habla que la cultura considera relevantes, los jerarquiza y los conserva para utilizarlos como categorías de pensamiento en el habla y acerca de ella.<sup>4</sup> A su vez, estas categorías son la base para nuevas formas de discurso. Para estos teóricos la escritura ha ejercido un notable impacto en la cultura viabilizando el desarrollo de instituciones fundamentales para las sociedades complejas y modos de pensamiento fundamentalmente diferentes de aquellos que predominan en las sociedades ágrafas. De esta manera, las consecuencias del advenimiento de la escritura superan ampliamente el alcance de la lengua extendiendo su incumbencia más allá de aquello referido específicamente al lenguaje.

David Olson<sup>5</sup> mostró que la diferencia entre los modos de pensar alfabetizados y ágrafos radica en el desarrollo de un metaleguaje que contiene categorías que son propias de la escritura y no del lenguaje oral en sí. Tal discrepancia implica contrastes en las destrezas mentales comprometidas en tipos de discursos diferentes. Por su parte cada tipo de discurso privilegia un medio –el visual o el sonoro– sobre el cual se manifiesta o se aprecia mejor. Así, la partitura puede ser vista como un discurso visual sobre la música que desarrolló categorías para construir su propio metalenguaje. Es interesante destacar que tanto la teoría como la práctica musical comparten ese metalenguaje. Así es que solemos decir, por ejemplo, «la armonía del *compás* 5 es de tónica», o «el violinista tocó cuatro *corcheas* desaparejas». Tanto *compás* como

4. E. A. Havelock, *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven: Yale University Press, 1986.

5. D. R. Olson, «Literacy as a metalinguistic activity», en Olson, David R. & Torrance, Nancy. *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

*corchea* son categorías de la notación, y nos referimos a la música a través de ellas. En otras palabras, nos referimos a un evento de naturaleza sonora a través de categorías de índole visual. El uso de tales categorías implica que procedemos a través de mecanismos que las contemplan como unidades operativas. Por ejemplo, hablamos de *notas* porque somos capaces de discriminar *notas* o de *pensar en notas*. Inés Burcet<sup>6</sup> demostró que las personas que no están alfabetizadas musicalmente y por lo tanto no utilizan las categorías de la notación para referirse a la música, no identifican espontáneamente la nota como unidad de análisis. Por esta razón, los enunciados musicales que realizan las personas musicalmente alfabetizadas hacen foco sobre aspectos del discurso musical que no son considerables para los que no manejan el sistema de notación. En línea con eso, diseñamos un experimento en el que le pedimos a sujetos incipientemente alfabetizados en música que memorizaran y reprodujeran una melodía cantando.<sup>7</sup> Un grupo accedió a la melodía leyendo la partitura mientras que el otro lo hizo escuchando una grabación. Encontramos que, en sus reproducciones, las personas que habían leído la partitura privilegiaban aspectos diferentes que los que la habían aprendido escuchando y que sus criterios para determinar unidades de análisis y para ajustar la ejecución eran diferentes. En definitiva, el acceso a la melodía a través de una forma discursiva que articula unidades cuya distinción se ve privilegiada por la naturaleza visual del medio, permitía operar con categorías que no estaban presentes en el pensamiento de los que no tenían esos indicios visuales. Recíprocamente, los que escucharon la melodía favorecieron un

6. M. I. Burcet, «La nota como unidad perceptual y operativa del pensamiento musical. El caso de una violinista de 6 años», en F. Shifres; M. de la P. Jacquier; D. Gonnet; M. I. Burcet & R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM. Vol. 1 No2, «Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11o ECCoM»*. Buenos Aires: SACCoM, 2013.

7. M. I. Burcet, & F. Shifres, «Selección y uso de unidades musicales en una tarea de transmisión oral», en A. Pereira Ghiena; P. Jacquier; M. Valles & M. Martínez (Eds.), *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música). Buenos Aires: SACCoM, 2011.

pensamiento centrado en otras categorías.

A partir de esto es posible pensar que al escuchar música, una persona alfabetizada musicalmente utiliza imágenes visuales más ligadas a los conceptos del código notacional que quien no conoce la notación musical. En tal sentido junto con Romina Herrera<sup>8</sup> encontramos que personas sin conocimiento del código de notación musical no utilizaban las representaciones espaciales fijas (de naturaleza visual) convencionalizadas por éste y sin embargo utilizaban representaciones espaciales en movimiento (de naturaleza kinéticas).

De esa forma, el *modelo conservatorio* amarró la formación de los músicos al desarrollo de una modalidad de pensamiento restringida por las categorías de la notación ya que los sistemas de representación privilegian aspectos selectos de la realidad que representan.<sup>9</sup> No obstante, esa prerrogativa encierra el germen de la distorsión de la propia representación. Por ejemplo, un mapa físico privilegia la representación de la altura de los territorios respecto del nivel del mar, y la utilización convencionalizada de colores responde a eso. Sin embargo, las representaciones subjetivas de los colores no necesariamente se ajustan a esa convención, y por esa razón tendemos a imaginarnos todas las llanuras verdes y las montañas marrones. Es decir que tendemos a confundir el territorio con el mapa. Del mismo modo tendemos a reificar la música y pensarla como la partitura. Así es que consideramos importantes los rasgos musicales que han sido capturados en la partitura en menoscabo de los que no. La cultura musical alfabetiza es entonces la que considera que los atributos musicales que se corresponden con rasgos de la notación son los que permiten identificar el hecho musical, sin atender suficientemente al he-

8. R. Herrera, & F. Shifres, «La construcción espontánea de la representación temporal», en A. Pereira Ghiena; P. Jacquier; M. Valles & M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música). Buenos Aires: SACCoM, 2011.

9. D. R. Olson, *op.cit.*

cho de que éstos pueden estar invisibilizando otros que no son representados notacionalmente. Desde esta lógica, lo que define la ontología de la obra musical es la identidad de las marcas sobre la partitura. Esta reificación ha conducido a que se asuma una ontología de la música como texto. Es decir que la música sea el texto musical tal como está expresado en la partitura. Esta ontología domina la escena en el campo del análisis musical y tiene poderosa influencia en la pedagogía, la composición y la ejecución musical. Asimismo, como hemos visto, extiende su influencia incluso al campo de la audición musical. Para Shepherd y Wicke

(...) parecería que los procesos de composición en música del canon occidental establecido dependen significativamente de modos cognitivos de conciencia, una dependencia ampliamente facilitada por el rol de la notación en esta tradición. Existe, tal vez, un sentido en el que la música creada con la ayuda de la notación se puede construir, así como probar y ‘repensar’ en tiempo real. Esta dependencia de la cognición y de la notación parece extenderse también a varias prácticas de ejecución dentro de esta tradición así como a ciertas otras músicas occidentales, notablemente a varios géneros en la tradición de la música popular.<sup>10</sup>

Para esos autores, el pensamiento académico-musical moderno plasmado en el desarrollo del análisis y la teoría musical como disciplinas independientes, adhiere a este modo de concebir la música. Pero, a diferencia de la composición y la ejecución musical, que ha sabido utilizar las categorías de pensamiento que le proporciona la notación sin desprenderse del dominio afectivo de la música, la teoría y el análisis musical, no han logrado establecer ese puente y por lo tanto ven cuestionado su verdadero rol en la contribución a la comprensión de los procesos de producción de sentido a través de la música.<sup>11</sup>

10. J. Shepherd, & P. Wicke, *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press Cambridge, 1997, p. 142.

11. Shepherd, & P. Wicke, *op.cit.*

Como se ve entonces, el desarrollo de los discursos acerca de la música que se articulan en el seno del *modelo conservatorio* (que van desde los discursos de las disciplinas teóricas, hasta los de la formación práctica y el desarrollo instrumental) tiene lugar alrededor de la partitura como punto de referencia fundamental. En otros términos, la necesidad de articular el conocimiento musical en términos proposicionales obliga al desarrollo de un metalenguaje que encuentra un tratamiento formal en las categorías de la notación musical. De esta manera, el tratamiento de la música como texto, y el lugar central que ocupa el texto en los discursos académicos, o *partiturismo*<sup>12</sup>, ha sido sostenido por el *modelo conservatorio* brindando tecnologías de enseñanza de la notación musical que se institucionalizaron a través de los programas de Solfeo y más recientemente de los cursos de Entrenamiento Auditivo y Audioperceptiva. Al mismo tiempo generó discursos musicales institucionalizados para todas las áreas de la formación musical, como por ejemplo la ejecución instrumental, basados en las mismas categorías y conceptos. De este modo la partitura y los conceptos que ella ostenta se consolidan como las categorías de pensamiento con las que los músicos profesionales se ven obligados a operar y que supuestamente los distingue de las personas no alfabetizadas.

#### **LOS DISCURSOS RESPETADOS PARA LA EJECUCIÓN MUSICAL RESPETABLE**

Con la evolución de la tecnología de construcción de los instrumentos musicales, a través de la cual durante el siglo XIX los instrumentos de orquesta modernos alcanzaron las características que tienen en la actualidad, la atención pedagógica se centró también en la descripción de los problemas técnicos de la ejecución. Junto al avance en el conocimiento de la mecánica del cuer-

12. R. Monelle, *The Sense of Music: Semiotic Essays*. Princeton - NJ: Princeton University Press, 2010 ; K. Agawu, *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. Oxford University Press, USA, 2009.

po humano y en un ambiente cultural de creciente prestigio de las ciencias naturales, los aspectos biomecánicos de la práctica vocal e instrumental brindaron categorías para organizar los discursos académicos, esta vez reflexionando sobre la ejecución en sí como un lenguaje corporal autónomo. Particularmente durante la segunda mitad del siglo XX el abordaje del dualismo técnica-interpretación (expresión) dispuso de un metalenguaje cada vez más sofisticado para el tratamiento de la técnica. De esta manera fue posible hablar no solamente de *las notas* a tocar sino también de los movimientos y las disposiciones corporales para hacerlo. El cuerpo y la partitura fueron así soportes físicos sobre los cuales se articularon discursos adecuados para la enseñanza de la ejecución musical. Sin embargo, durante las primeras décadas del siglo pasado, todavía lo expresivo permanecía como inefable. Por esa razón, a lo largo del siglo XX los discursos académicos sobre la ejecución musical fueron delineando metalenguajes que pudieran dar cuenta de esos aspectos expresivos. Siempre sobre la base de la ejecución como mediadora entre el compositor (que escribe una partitura) y el oyente (que escucha los sonidos), se generaron discursos analíticos de la performance que, siguiendo la tradición del análisis y la teoría musical, se constituyeron sobre las categorías de la notación. En el marco de la musicología sistemática, básicamente dos modalidades adquirieron relevancia: una que se vinculó con la musicología histórica –la ejecución históricamente informada– y la otra que se vinculó con el análisis musical –la ejecución analíticamente informada– (Shifres 2006). Sin embargo, aunque ambos abordajes interpretativos y el tratamiento pedagógico concomitante lograron que la expresividad de la ejecución musical pudiera ser conceptualizada, por su origen en las disciplinas musicológicas, no pudieron configurar un metalenguaje independiente de los categorías notacionales musical.

Análogamente, la psicología de la música, una disciplina de desarrollo exponencial durante las últimas décadas del siglo XX, preocupada por comprender los procesos psicológicos que gobiernan aquello que para la musicología era inefable y que po-

sibilitan la comunicación musical, generó categorías de análisis de atributos de la ejecución musical que no eran capturados por la notación musical convencional. Así basó su análisis principalmente en el estudio de la regulación del tiempo (timing), de la intensidad relativa de los sonidos (dinámica) y de las duraciones relativas de los sonidos y los silencios (articulación). A partir de la descripción de cómo el ejecutante es capaz de operar sobre esos atributos de la ejecución, explicó su variabilidad en términos de comportamientos sistemáticos. Para ello, explicó la sistematicidad de la performance expresiva en términos de *patrones de desviación respecto de la norma escrita (la partitura)* que tienen lugar regularmente en correspondencia con las regularidades de la estructura musical. De tal suerte, por ejemplo, el alargamiento de sonidos hacia el final de una frase representa un caso típico y básico de comportamiento sistemático.<sup>13</sup> Es claro cómo estas explicaciones vuelven a caer en la dependencia de las categorías de la notación musical para articularse como discursos válidos.

Para la psicología cognitiva clásica, esta idea resultó muy atractiva por una serie de razones. En primer lugar porque puede explicar la ejecución musical en términos de patrones de comportamiento organizados jerárquicamente y que obedecen a reglas (gramáticas) que dan cuenta de su sistematicidad.<sup>14</sup> En segundo lugar porque encuentra el fundamento disciplinar en los discursos musicológicos dominantes que señalan que el objetivo principal de la ejecución musical es esclarecer el contenido musical codificado en la partitura al oyente, en correspondencia con la ejecución analíticamente informada.<sup>15</sup> Y en tercer lugar porque considera que esa comunicación establecida entre el ejecutante y su oyente, y a través de la cual éste es esclarecido respecto de la estructura musical, puede explicarse conforme de la teoría clásica

13. J. Sundberg, & V. Verrillo, «On the anatomy of the retard: A study of timing in music», en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 68(3), 1980.

14. C. Palmer, «Music performance», en *Annual Review of Psychology*, 48 (1), 1997.

15. W. Berry, *Musical structure and performance*. New Haven: Yale University Press, 1989.

de *transmisión de la información*.<sup>16</sup> De acuerdo con esta teoría la comunicación musical se entiende a través de la intervención de un ejecutante que descodifica un mensaje codificado en una partitura por el compositor-emisor y lo envía a través del canal de la producción sonora al oyente-receptor. El rol del ejecutante como mediador también coincide con el típicamente asignado por la musicología dominante. Estos discursos se basan en la lógica del procesamiento de la información como sistemas de cómputos. En ella, la información musical requiere ser enunciada en términos de proposición lógica para poder ser procesada, de manera que las categorías de la notación y las expresiones lógicas que las vinculan a las mediciones de los parámetros de ejecución (timing, dinámica, articulación, etc.), brindan el soporte proposicional para que dicho procesamiento pueda llevarse a cabo. Es decir que la psicología de la ejecución musical toma de los discursos musicológicos su metalenguaje para hablar de la expresividad sin contribuir con categorías propias comunicacionalmente confiables que emerjan de sus propios hallazgos.

Por su parte, la pedagogía musical se hizo eco de estos discursos dominantes y adoptó la idea de que la información científica (histórica, analítica, acústica, fisiológica, etc.) es un fundamento para elaborar la performance y enseñar *lo que está escrito detrás de las notas*. De este modo, en la enseñanza contemporánea de la interpretación musical se combinan el discurso basado en la notación musical con los discursos de las disciplinas musicales científicamente perfiladas. Un caso paradigmático es el de la denominada Pedagogía Vocal Contemporánea<sup>17</sup> que ha sido por entero colonizada por el discurso de la investigación en fisiología vocal.

Sin embargo, la crítica postmoderna a la ejecución musicológicamente informada, que ha surgido desde la propia musicolo-

16. C.-W. Shannon & W. Weaver, *The mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

17. N. Alessandroni, «Pedagogía Vocal Contemporánea y Profesionales prospectivos: hacia un modelo de Diagnóstico en Técnica Vocal», en *Boletín de Arte*, Vol. 13, Nº 13, 2012.

gía, apunta a que ese metalenguaje no puede dar cuenta de la naturaleza de la experiencia performativa tanto del ejecutante como de su audiencia.<sup>18</sup> Básicamente, sostienen que tales discursos, por tener su dependencia con el lenguaje, no pueden penetrar profundamente en el particular mundo de significado musical. Ellos son impotentes para capturar las prioridades de la experiencia musical de la interpretación porque han tomado a la música como una estructura autónoma que es capaz de contener su sentido en términos de su propia notación. Dado que estos discursos, pedagógicamente autorizados, «están más comprometidos con cómo las notas son ‘puestas’ que con su efecto una vez que son puestas»<sup>19</sup>, se tornan normativos y no permiten la identificación intersubjetiva de los sujetos de la performance (compositor, ejecutante, audiencias) en la experiencia musical. Esto podría dar lugar a tensiones psíquicas tanto en intérpretes como oyentes para fluir entre la experiencia real de la música y los estados cognitivos regulados por esos discursos. Tales tensiones estarían inhibiendo tanto la exploración del sentido «sentido» de la experiencia<sup>20</sup> como de su comunicación intersubjetiva. Hemos recogido evidencia de tales tensiones al observar los problemas comunicacionales que surgen en el contexto de la pedagogía científicamente informada<sup>21</sup>, donde pudimos constatar la impotencia de su discurso pedagógico

18. Cfr. J. Schmalfeldt, «On the relation of analysis to performance: Beethoven's Bagatelles Op. 126, Nos. 2 and 5», en *Journal of Music Theory*, 29(1), 1985 ; J. Dunsby, «Guest editorial-performance and analysis of music». *Music Analysis*, 8 (1-2), 1989 ; R. Taruskin, *Text and act: Essays on music and performance*. New York: Oxford University Press, 1995.

19. J. Shepherd, & P. Wicke, *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press Cambridge, 1997, p. 139.

20. E. T. Gendlin, «Crossing and dipping: Some terms for approaching the interface between natural understanding and logical formulation», en *Minds and Machines*, 5(4), 1995.

21. N. Alessandroni; M. I. Burcet & F. Shifres, «De libélulas, elefantes y olas marinas. La utilización de imágenes en pedagogía vocal: un problema de dominio», en F. Shifres, M. de la P. Jacquier; D. Gonnet; M. I. Burcet & R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM. Vol. 1 N°1, «Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11° ECCoM»*. Buenos Aires: SACCoM, 2013.

por sus limitaciones metaligüísticas para referirse a las experiencias más profundas del sentido de la música.

## OTROS DISCURSOS SOBRE LA EXPRESIÓN MUSICAL

### *El giro corporal en psicología*

Paralelamente a la crítica musicológica de los discursos colonizados por las categorías de la notación musical<sup>22</sup>, el campo de la psicología también comenzó a operar un cambio de perspectiva en relación a los abordajes de la cognición humana. Ya desde la década de los '70, el trabajo pionero de Francisco Varela y Humberto Maturana<sup>23</sup> sugirió que el conocimiento no se construye a través del procesamiento de información simbólica, es decir como representaciones de hechos y eventos del entorno en formato proposicional, sino a través de cómo interactuamos con y en él (enacción). Así se hechó a andar un cambio radical de paradigma caracterizado por una noción de mente que no puede ser reducida a series de cómputos operados a partir de representaciones cerebrales del mundo. En ese contexto una concepción diferente de mente se extiende de los procesos que se operan en el sistema nervioso central a el cuerpo y el entorno en el que ellos se encuentran.

Con relación al cuerpo, Raymond Gibbs propuso una *premisa de corporalidad*, según la cual

Las experiencias subjetivas de las personas, sentidas por ellas, acerca de sus cuerpos en acción proveen parte del basamento fundamental para el lenguaje y el pensamiento. La cognición es lo que tiene lugar cuando el cuerpo se engarza en el mundo cultural y físico y debe ser estudiado en términos de las interacciones dinámicas entre las personas y el entorno. El lenguaje y el pensamiento humano emergen de patrones recurrentes de actividad corporeizada que restringen la conducta inteligente resultante. No debemos suponer que la cog-

22. J. Shepherd, & P. Wicke, *op.cit.*

23. F. J. Varela, & H. R. Maturana, *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1973.

nición sea puramente interna, simbólica, computacional e incorpórea; por el contrario, debemos buscar maneras tanto generales como detalladas en las que el lenguaje y el pensamiento están inextricablemente conformados por la acción corporeizada.<sup>24</sup>

De igual forma, desde esa perspectiva, el cuerpo no está aislado, de modo que los procesos cognitivos dependen de su vinculación con el mundo, el que, a su vez, se ve modificado por ellos. De ahí se destaca la importancia de la *situacionalidad*. Según esta posición *situada*, un organismo no responde a los estímulos siguiendo un programa de acción (como lo asumía el enfoque cognitivista clásico), sino que su modo de responder dependerá de cómo interactúa con la situación y con el contexto.<sup>25</sup> Ambos configuran, de acuerdo con Rohlfing et al.<sup>26</sup>, la *situacionalidad*. En ella la *situación* es vista como el entorno físico del aquí y ahora del proceso, y el *contexto*, considerado como un complejo que involucra tanto un nivel situacional global, de carácter socio-cultural, por ejemplo la cultura musical de pertenencia, como un nivel local, por ejemplo una actuación en concierto.

Este cambio de paradigma nos impulsa, entonces, a elaborar nuevos discursos que puedan dar cuenta de aspectos interpretativos de la música recogiendo el compromiso corporal en el entendimiento musical y vinculando el lenguaje musical (estructura y función) tanto con las formas de hacer música más allá de las vinculaciones triviales, como con las relaciones del sujeto musical con el entorno. En el marco de dicho planteo, es necesario reformular las categorías con las cuales se piensa los problemas de *tocar música*, y cómo se conciben los aspectos claves de los apren-

24. R. W. Gibbs, *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 9.

25. D. Beer, «The Dynamics of Brain\_Body-Environment systems: A Status Report», en P. Calvo y A. Gomila (Eds.) *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. San Diego: Elsevier, 2008.

26. K. Rohlfing; M. Rehm, & K. U. Goecke, «Situativeness: The Interplay between Context(s) and Situation», en *Journal of Cognition and Culture*, 3(2), 2003.

dizajes musicales. En tal reformulación, las categorías de *técnica* y *expresión* pierden así sus significados asumidos y por ende se requiere de otras nuevas que puedan generar modelos pedagógicos adecuados a otras ontologías musicales, que trasciendan la noción de música como texto.

### *El cuerpo interpreta la música*

Esta nueva perspectiva de los problemas de la mente desafía la lógica de los estudios en cognición musical. La estructura lógica de la partitura musical y las categorías metalingüísticas que emergen de la notación ya no son suficientes para explicar procesos que por definición van más allá de esos enunciados proposicionales, y en los que la situacionalidad y el involucramiento del cuerpo obliga a pensar en nuevas variables. Los estudios en expresión musical que surgen de la mirada corporeizada aportan explicaciones que requieren articular nuevos discursos.

En nuestro laboratorio estudiamos las articulaciones corporales asociadas al proceso de elaboración interpretativa de una frase musical en la ejecución cantada<sup>27</sup>. Le pedimos a una cantante de ópera profesional que cantara el aria *O mio babbino caro* de Puccini cuatro veces seguidas «como si la estuviera ensayando», es decir realizando los ajustes que considerara necesario entre ejecución y ejecución con el objeto de lograr la interpretación deseada. Nuestro objetivo era observar qué articulaciones corporales podían estar asociadas a los detalles interpretativos que se iban configurando a lo largo de los ensayos. Encontramos una secuencia de elaboración del movimiento muy sutil al comparar

27. F. Shifres, & V. Wagner, «Movimiento, Intención y ‘Sentido Sentido’ en la Ejecución Musical Cantada». En M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghienna (Eds). *Objetividad-Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM. Buenos Aires: SACCoM, 2008 ; F. Shifres, «Movement and the Practice of Meaning in Song». En Jukka Louhivuori; Tuomas Eerola; Suvi Saarikallio; Tommi Humberg & Päivi-Sisko Eerola (Eds). *Proceeding of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (ESCOM 2009). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä, 2009.

dos frases del aria que son estructuralmente muy similares pero dramáticamente diferentes (Figura 1 a y b).

The image shows a musical score for Soprano from the opera 'Gianni Schicchi' by Puccini. It features two phrases, 'a' and 'b', with circled melodic lines. The lyrics for phrase 'a' are 'an-drei sul Pon-te Ve-chio ma per but tar miin'. The lyrics for phrase 'b' are 'Ar no! Mi strug goe mi tor men... to! O Di o vor rei mo rir!'.

Figura 1. Partitura *O mio babbino caro* (Puccini), fragmento

En primer lugar vimos que movimientos que en apariencia eran diferentes al ser examinados microanalíticamente presentaban rasgos comunes de ejecución en ejecución. Básicamente, a lo largo de los 4 ensayos ciertas características *topokinéticas*<sup>28</sup> – es decir relativas al lugar en el que se produce el movimiento, sea referido al espacio esferoidal que lo rodea o a la parte del cuerpo que se mueve – variaban, mientras que las características *morfokinéticas* – relativas a la forma del movimiento – se conservaban. El punto dramáticamente culminante – en el que la protagonista dice «... *me atormento!*», un movimiento de expansión hacia la nota más aguda y una subsiguiente contracción tuvo lugar en los 4 ensayos. Sin embargo en algunos fue sobre el eje vertical mientras que en otros sobre el horizontal o sobre la trayectoria de rotación del cuerpo. Luego, pequeñas variantes del movimiento que eran realizadas en un ensayo, se incorporaban al movimiento general en el siguiente. Por ejemplo movimientos de rotación del cuerpo hacia un lado y otro siguiendo el nivel básico de pulso que no aparecían en el ensayo 1 y que se *probaron* en el ensayo 2, se mantuvieron presentes en los siguientes ensayos. Por otro lado se pudo observar que algunos de esos sutiles movimientos eran aplicados inicialmente como un modo de refuerzo corporal de algún rasgo del discurso o de algún detalle de la contingencia de la comunicación (Figura 2).

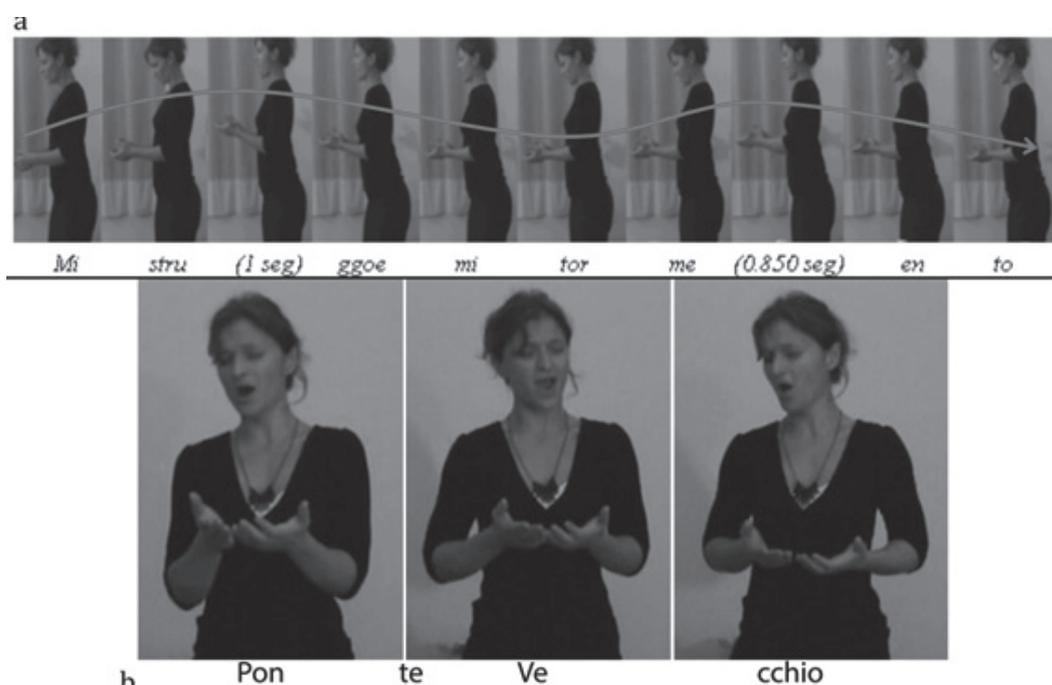
28. S. Gallagher, *How the body shapes the mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.



**Figura 2.** Detalle de los cuatro ensayos para la frase culminante.  
Segunda fila: *feedback* semántico

De acuerdo con Gallagher algunos gestos que acompañan el habla en la conversación tienen por objeto reafirmar rasgos del discurso o de la intencionalidad comunicativa, es decir que actúan a modo de *feedback* propioceptivo para el hablante que le permite de algún modo controlar los contenidos del discurso que está jerarquizando. En general estos gestos son inconscientes pero resultan cruciales en la comunicación. La cantante de nuestro estudio realizó gestos con función de *feedback* prosódico (acompa-

ñando, por ejemplo, el diseño de las alturas, o el pulso de base de la estructura métrica – Figura 3), de *feedback* semántico (llevándose las manos unidas hacia el pecho cuando el texto se refiere al sufrimiento de la propia protagonista – figura 2 panel 2), y de *feedback* pragmático (referidos a la intencionalidad comunicativa). Así, por ejemplo mientras que en el giro (a) de la figura 1 predominaban gestos de adelantamiento con las manos y brazos manteniendo la distancia entre sí, en el giro (b), el movimiento tendía a separar ambas manos durante la ejecución de la nota larga – como *abriendo*. Mientras que la mayor rigidez en el giro a podría estar aludiendo a la rigidez de la trágica decisión de la protagonista (arrojarse al río desde el Ponte Vecchio) en combinación con cuestiones de compromiso técnico (especialmente en relación al registro del salto), la amplitud del giro b podía estar remarcando la intención de destacar el pico dramático de la pieza, el punto en el que el corazón de la protagonista se abre y deja ver que realmente «sufro».



**Figura 3.** *Feedback* prosódico en relación con la altura melódica (a) y la estructura métrica (b)

Resultó evidente que la intencionalidad de la cantante no estaba puesta en los movimientos en sí, sino que se refieren a alguno de los contenidos musicales (técnico vocales, estructurales, emocionales, dramáticos) de acuerdo al modo en el que el cuerpo estaba puesto en la situación de interacción (actuación) en ese momento. A lo largo de los ensayos se observó cómo su *esquema corporal* –entendido como el sistema de capacidades sensorio-motoras que regulan las acciones intencionales del cuerpo de un modo pre-reflexivo – se va refinando, ajustando y complejizando aplicándose a la acción dramática y brindándole el soporte físico que conlleva (articula) el dramatismo.

Es interesante destacar aquí que esos movimientos están superpuestos a los que se requieren para la emisión del sonido cantado. A lo largo de los ensayos la cantante va explorando las necesidades corporales de cada una de las notas, entendiéndolas como un todo, con todo su potencial dramático. Así es como dos giros estructuralmente iguales (el a y el b) son resueltos finalmente en el contexto de micromovimientos sutilmente diferentes (rígido y hacia delante, el primero; abriendo sobre el eje horizontal, el segundo). Ambos movimientos le permiten a la cantante dominar la fuerza y trayectoria del sonido aunque los caminos tomados son diferenciados de entrada por su intencionalidad expresiva. En tal sentido, pudimos constatar que esa intencionalidad era parte de la comunicación que se podía establecer entre la cantante y el oyente en otro experimento posterior<sup>29</sup>, en el que exploramos de qué modo los oyentes ponderaban el tamaño de los intervalos de la melodía en relación a los atributos expresivos de su ejecución. Los sujetos de ese experimento consideraron significativamente más grande el intervalo del motivo b que el del motivo a.

En un estudio reciente, Alejandro Pereira Ghiena encontró modos similares de elaboración de sentido en tareas de lectura

29. F. Shifres & M. I. Burcet, «Factores expresivos y dramáticos en la estimación subjetiva del tamaño de los intervalos melódicos». En Marques V. (Coord). *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais – 2013*. Belem: UFPA, s/p, 2013.

musical cantada. En ese caso, claramente, por la naturaleza de la tarea observada, el sentido era elaborado en correspondencia directa entre el sonido y el movimiento en el que no mediaban gestos de acción dramática. Así, afirma que el lector piensa con el movimiento, y que éste no es una «representación del proceso interno, sino más bien es el proceso cognitivo mismo»<sup>30</sup>. El significado expresivo surge así de los movimientos y percepciones corporales no concientes. El cuerpo va configurando, sintiendo y registrando las cualidades dinámicas y la organización de los movimientos (forma, trayectoria, etc.). Estas cualidades tienen que ver con el propio cuerpo, con el momento en particular en el que el cuerpo está actuando, y por supuesto con la música que el cuerpo está produciendo.

### *La situacionalidad de la expresión musical*

El caso que acabamos de discutir muestra cómo el cuerpo interviene en el proceso de significación musical, en las decisiones que en consecuencia, de manera conciente o no, toma el ejecutante con ese sentido, y en los procesos regulatorios que le permiten establecer la comunicación con la audiencia. Ahí, tratándose de una expresión de la cultura musical alfabetizada se pudo observar (a través de ciertos movimientos donde los brazos acompañaban el diseño de ascensos y descensos de la melodía) la incidencia de ciertas cuestiones que son propias de las categorías notacionales. Sin embargo, ¿qué ocurre con la elaboración del sentido expresivo en la ejecución en un medio no alfabetizado musicalmente?

El tango *Malena* de Homero Manzi y Lucio Demare está organizado como la mayoría de los tangos en estrofas de cuatro versos, formando pares que alternan 7 y 5 sílabas:

Malena canta el tango/Como ninguna // Y en cada verso  
pone /Su corazón.

30. A. Pereira Ghiena, *El Rol del Movimiento Corporal Manifiesto en Tareas de Lectura Cantada a Primera Vista*. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de La Plata, 2014, p. 130.

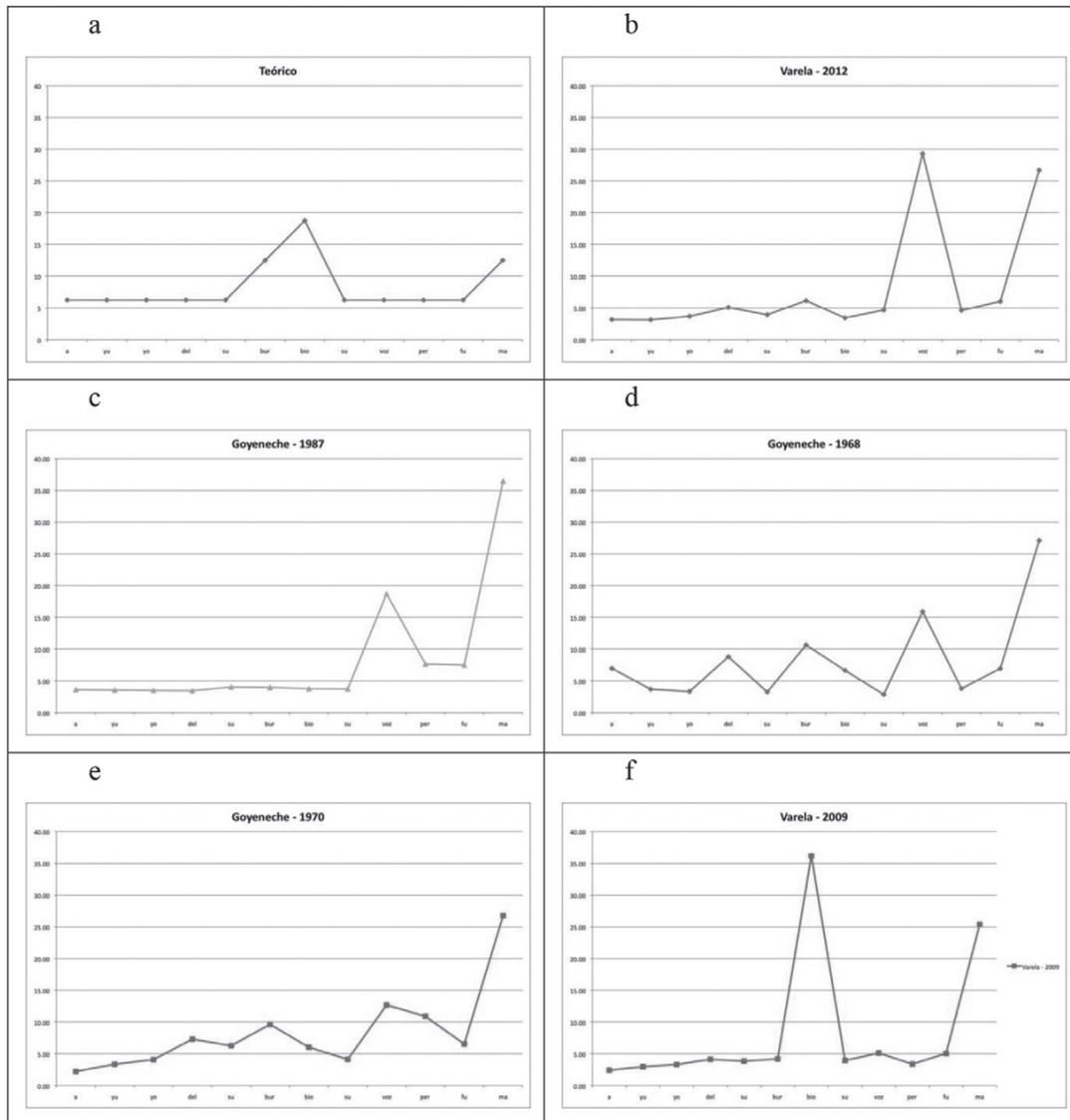


En ambos patrones, la sílaba /voz/ aparece notablemente alargada, mientras que las sílabas /bur/ y /bio/ tienen una duración muy similar a las de /a/ /yu/ /yo/ /del/ /su/. Así, se produce una cesura que da lugar virtualmente a los dos grupos: (i) *a yuyo del suburbio su voz* y (ii) *perfuma*. En grabaciones de dos décadas atrás, /voz/ aparecía alargada, aunque en menor medida, mientras que /bio/ era acortada notablemente destacando en acto el encabalgamiento de los versos, eliminando la cesura prescrita entre ellos (Figura 5 d y e).

La observación de los videos de 1970 y 1987 revela una diferencia importante. A diferencia de la ejecución de 1970, el video de 1987 muestra exactamente coincidiendo con la sílaba /voz/ un gesto emblemático,<sup>31</sup> consistente en frotar el pulgar contra los otros dedos de la mano acercándola a la nariz que se va elevando durante la inspiración, que representa la idea de *aroma agradable* (Figura 6a). Este gesto emblemático se introduce en la cesura que dejaba marcada el encabalgamiento de los versos, y la amplía. La separación que se produce en la sílaba *voz* deja espacio para que el gesto se haga ostensible anticipando el concepto que va a venir («*perfuma*»), generando una interesante expectativa expresiva. Es posible pensar, entonces, que la cesura después de /voz/ se convierte metonímicamente en una expresión de *aroma*, una forma gestual de indicar el perfume presente.

La ejecución de Varela de 2012 muestra una cesura similar, aunque no realiza ningún gesto emblemático. Así la cesura, como signifiante, parece independizarse de su significado original adquiriendo sentidos autónomos en las interpretaciones de Varela. Sin embargo, una observación detalla descubre un gesto similar aunque casi oculto en la cantora (Figura 6b). Notablemente, su la interpretación de 2009 no presenta ni el gesto ni la cesura luego de *voz* recuperando la división original de los dos versos luego de *suburbio* (Figura 5 f). Se ve entonces de qué modo esta particula-

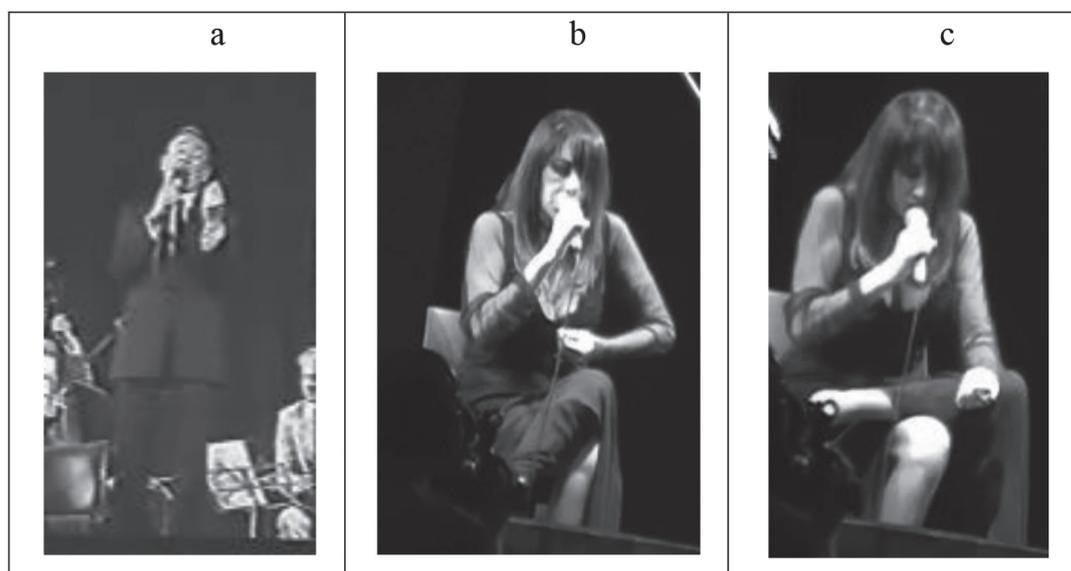
31. P. Ekman, P. & W. V. Firesen, «The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding». *Semiotica*, 1 (1), 1969.



**Figura 5.** Perfiles de timing (duraciones relativas de cada sonido en porcentaje de la duración total de la frase) para las ejecuciones (a) teórica; (b) Varela 2012; (c) Goyeneche (1987); (d) Goyeneche 1968; (e) Goyeneche 1970; (f) Varela 2009.

ridad en la regulación temporal de la frase es co-construída por la articulación rítmica de la frase y los gestos de los intérpretes. Claramente, la ejecución de 2012 de esta frase es una construcción situada. Su situacionalidad se caracteriza por una situación física particular – la intérprete está sentada cruzada de piernas con los codos apoyados sobre sus rodilla en una posición que inhibe la exhibición del gesto emblemático (Figura 6c)– con una clara intencionalidad de generar una proximidad íntima con la audiencia, y un contexto sociocultural particular – la herencia in-

terpretativa de Goyeneche, el valor simbólico de este tango como representación de la mujer en el tango, que genera la disposición corporal que adopta Varela, la recepción que la cantora tiene en la audiencia de tango, etc.-.



**Figura 6.** (a) Gesto emblemático en la ejecución de R. Goyeneche; (b) movimiento de características similares, aunque si el mismo carácter emblemático, en la ejecución de A. Varela. Ambos tienen lugar al cantar «...su voz... perfuma»; (c) postura inicial de la ejecución

## CONSIDERACIONES FINALES

Los ejemplos presentados en la sección anterior muestran perspectivas de análisis del sentido expresivo de la ejecución musical que augura una forma de explicar la fuerza expresiva y comunicacional de la performance musical liberada de los dualismos decimonónicos. En otras palabras, las perspectivas musicológicas actuales y las ciencias cognitivas de segunda generación habilitan la salida de la interpretación musical del mundo de lo inefable, brindando algunos fundamentos para su elucidación. Esa clarificación lejos de apelar a la disección del problema basado en dualismos tales como *técnica-interpretación* y *estructura-expresión*, entre otros, nos muestra que la interpretación de la música es una elaboración compleja de construcción de sentido en la acción y el contexto, en la que cerebro, cuerpo y entorno participan de manera inseparable e indistinguible.

Así, se extiende la naturaleza del hecho musical a ontologías que recuperan el cuerpo y el escenario socio-cultural comprometiéndose componentes que exceden el campo sonoro. En tal sentido es interesante destacar que los ejemplos brindados nos mostraron la incumbencia multimodal de la participación en la música. Así, respecto del tango *Malena*, por ejemplo, el sentido expresivo que construyó Goyeneche (1987) es claramente multimodal (combinando la modalidad auditiva con la kinética que es transmitida visualmente). Por su parte, la ejecución de Varela mostró que el sentido de la construcción es claramente kinético para ella, independientemente de que el gesto sea emblemático o no (de hecho, no lo muestra al público, sino que lo realiza de manera casi oculta). Del mismo modo, el sentido dramático en la ejecución de *O mio babbino caro* parecía estar elaborado por un complejo de acciones e ideas afines a la situación dramática, y conllevado por ellas a los oyentes, que interpretaron un rasgo estructural (el tamaño del intervalo) más allá de la objetivación de la estructura.

Así, los cambios de paradigma tanto en la musicología como en los estudios sobre la experiencia humana, auspician un abordaje sistemático de la expresión musical que puede ser de gran utilidad para la enseñanza musical. Sin embargo, seguimos enfrentados al problema de la naturaleza de los metalenguajes musicales. Es notable cómo aun en el contexto de la discusión en este artículo, la sujeción a la lógica notacional es muy fuerte. Así, nos hemos visto obligados a hablar de ciertas cuestiones mostrando partituras o utilizando términos que aluden a ellas (y de hecho, hemos estado tentados de hacerlo en más ocasiones de las que finalmente vieron la luz). La academia musical como institución necesita superar las limitaciones del modelo conservatorio para hacer frente al desafío de construir un discurso que permita comunicar esta nueva comprensión del fenómeno expresivo. Para ello es necesario romper la hegemonía de la partitura y de sus discursos metaligüísticos con la idea de lograr formas sistemáticas de circulación de contenidos no necesariamente proposicionales. En tal sentido Robert Walser nos recuerda que:

Los significados musicales siempre están siempre social e históricamente fundamentados, y operan sobre un campo ideológico de intereses, historias e instituciones en conflicto. Se hace extremadamente difícil analizarlo, forzando al análisis a confrontar la complejidad y el antagonismo de la cultura. Esta es una perspectiva post-estructuralista que considera que todos los significados se producen por medio de la interacción de los textos con los lectores. Llevando esta idea más allá se puede sugerir que la subjetividad se constituye no solamente a través del lenguaje sino también a través de los discursos musicales.<sup>32</sup>

En esa línea es posible pensar que así como los discursos musicales pueden ser también discursos exegeticos per se, otras formas discursivas pueden resultar de utilidad. La investigación en ciencias sociales ha incorporado la narrativa, la metáfora, la autobiografía, la imagen fija y en movimiento, e incluso el movimiento mismo, como soportes válidos para los discursos académicos. La enseñanza de la música tiene ahora la posibilidad de recuperarlos para sí, sin renunciar a su convicción de que es posible modelar de manera sistemática aspectos expresivos fundamentales de la experiencia musical.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGAWU, K. *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. Oxford University Press, USA, 2009.
- ALESSANDRONI, N. «Pedagogía Vocal Contemporánea y Profesionales prospectivos: hacia un modelo de Diagnóstico en Técnica Vocal», en *Boletín de Arte*, Vol. 13, N° 13, 2012.
- ALESSANDRONI, N.; BURCET, M. I.; & SHIFRES, F. «De libélulas, elefantes y olas marinas. La utilización de imágenes en pedagogía vocal: un problema de dominio», en F. Shifres, M. de la P. Jacquier; D. Gonnet; M. I. Burcet & R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM. Vol. 1 N°1, «Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11° ECCoM»*. Buenos Aires: SACCoM, 2013.

32. J. Shepherd, & P. Wicke, *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press Cambridge, 1997, p. 145.

- BEER, R. D. «The Dynamics of Brain\_Body-Environment systems: A Status Report», en P. Calvo y A. Gomila (Eds.) *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. San Diego: Elsevier, 2008.
- BERRY, W. *Musical structure and performance*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- BURCET, M. I. «La Unidad Espontánea de Análisis Musical por Audición en Niños de 6 Años», en F. Shifres (Ed.), *II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM, 2012.
- BURCET, M. I. «La nota como unidad perceptual y operativa del pensamiento musical. El caso de una violinista de 6 años», en F. Shifres; M. de la P. Jacquier; D. Gonnet; M. I. Burcet & R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM. Vol. 1 No2, «Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11o ECCoM»*. Buenos Aires: SACCoM, 2013.
- BURCET, M.I. & SHIFRES, F. «Selección y uso de unidades musicales en una tarea de transmisión oral», en A. Pereira Ghiena; P. Jacquier; M. Valles & M. Martínez (Eds.), *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música). Buenos Aires: SACCoM, 2011.
- CASTRO, J.; PIZARROSO, N. & MORGADE-SALGADO, M. «La psicologización del ámbito estético entre mediados del siglo XIX y principios del Siglo XX», en *Estudios de Psicología*, 26 (2), 195-219, 2005.
- DUNSBY, J. «Guest editorial-performance and analysis of music». *Music Analysis*, 8(1-2), 1989.
- EKMAN, P. & FIRESEN, W. V. «The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding». *Semiotica*, 1 (1), 1969.
- GALLAGHER, S. *How the body shapes the mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- GENDLIN, E. T. «Crossing and dipping: Some terms for approaching the interface between natural understanding and logical formulation», en *Minds and Machines*, 5(4), 1995.
- GIBBS, R. W. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- MONELLE, R. *The Sense of Music: Semiotic Essays*. Princeton - NJ: Princeton University Press, 2010.
- HAVELOCK, E. A. *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven: Yale University Press, 1986.

- HERRERA, R. & SHIFRES, F. «La construcción espontánea de la representación temporal», en A. Pereira Ghiena; P. Jacquier; M. Valles & M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música). Buenos Aires: SACCoM, 2011.
- HUNTER, M. «'To play as if from the soul of the composer': the idea of the performer in early romantic aesthetics», en *Journal of the American Musicological Society*, vol. 58, 357-398, 2005.
- JAFFE, K. S. «The concept of genius: its changing role in eighteenth century French aesthetics», en *Journal of The History of Ideas*, vol. 41 No. 4, 1980.
- OLSON, D. R. «Literacy as a metalinguistic activity», en Olson, David R. & Torrance, Nancy. *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- PALMER, C. «Music performance», en *Annual Review of Psychology*, 48(1), 1997.
- PEREIRA GHIENA, A. *El Rol del Movimiento Corporal Manifiesto en Tareas de Lectura Cantada a Primera Vista*. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de La Plata, 2014.
- ROHLFING, K.; REHM, M. & GOECKE, K. U. «Situatedness: The Interplay between Context(s) and Situation», en *Journal of Cognition and Culture*, 3(2), 2003.
- SCHMALFELDT, J. «On the relation of analysis to performance: Beethoven's Bagatelles Op. 126, Nos. 2 and 5», en *Journal of Music Theory*, 29(1), 1985.
- SHANNON, C.-W., & Weaver, W. *The mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949.
- SHEPHERD, J., & Wicke, P. *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press Cambridge, 1997.
- SHIFRES, F. «Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical», en *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 27, N° 2/3, 2006.
- SHIFRES, F. «Movement and the Practice of Meaning in Song». En Jukka Louhivuori; Tuomas Eerola; Suvi Saarikallio; Tommi Humberg & Päivi-Sisko Eerola (Eds). *Proceeding of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (ESCOM 2009). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä, 2009.

- SHIFRES, F. & BURCET, M. I. «Factores expresivos y dramáticos en la estimación subjetiva del tamaño de los intervalos melódicos». En Marques V. (Coord). *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais – 2013*. Belem: UFPA, s/p, 2013.
- SHIFRES, F. & WAGNER, V. «Movimiento, Intención y ‘Sentido Sentido’ en la Ejecución Musical Cantada». En M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (Eds). *Objetividad-Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM. Buenos Aires: SACCoM, 2008.
- SUNDBERG, J., & VERRILLO, V. «On the anatomy of the retard: A study of timing in music», en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 68(3), 1980.
- TARUSKIN, R. *Text and act: Essays on music and performance*. New York: Oxford University Press, 1995.
- VARELA, F. J., & MATURANA, H. R. *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1973.

LA MÚSICA POSEE UNA VARIEDAD DE ACCESOS QUE trascienden el nivel de la pura producción y la pura recepción, estableciéndose como una actividad que compromete asuntos esenciales. Preguntarse por la música es también preguntarse por el devenir social, por la historia, por nuestros días, por la violencia, por el capital.

Volver a la música tiene también esa preocupación: qué hay ahí en la música que nos pueda reflejar esta nueva vida de los conocimientos. Y con ello, claro, una serie de temas, una serie de preocupaciones, un inmenso mar de cuestiones que ya desarrollan esta nueva vida.

ISBN 978-956-358-446-2



9 789563 584462



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Universidad de Chile