

La composición de la metáfora conceptual en la interacción docente estudiante: intersubjetividad y empatía.

María de la Paz Jacquier y Favio Shifres.

Cita:

María de la Paz Jacquier y Favio Shifres (Diciembre, 2012). *La composición de la metáfora conceptual en la interacción docente estudiante: intersubjetividad y empatía. IV Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional. Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes - LEEM, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/37>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/r8S>

La composición de la metáfora conceptual en la interacción docente-estudiante: intersubjetividad y empatía

María de la Paz Jacquier y Favio Shifres
Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA - UNLP

Marco teórico y planteo de la problemática

Este trabajo se apoya en la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Johnson, 1987, 2007; Lakoff, 2008), desde la que se explica que parte de nuestra conceptualización y construcción de significados en dominios de conocimiento más abstractos, o “dominio meta”, proviene dominios más concretos y basados en la experiencia corporal, o “dominio fuente”. En el campo musical, se ha considerado que no sólo nos referimos a la música empleando expresiones metafóricas, sino que también la experimentamos metafóricamente, por ejemplo, sintiendo que los eventos musicales se mueven como objetos musicales en un espacio musical imaginado (Larson, 2000). Incluso, se ha señalado que parte del sustento para el sistema conceptual reside en la estructuración de nuestra experiencia musical sentida, moldeando así el lenguaje que empleamos para hablar y teorizar acerca de la música (Johnson 2000).

En un trabajo anterior (Jacquier, 2012) hipotetizamos que, de manera similar a lo que ocurre en la temprana infancia (Martínez y Español 2009), el uso de un lenguaje rico en proyecciones metafóricas tejido con gestos y movimientos corporales, y formas musicalmente elaboradas de proyectar la voz del docente (que brindan información redundante multimodal), favorece, en la interacción con los estudiantes un contexto significativo de aprendizaje y conceptualización musical. Surge entonces la cuestión de si este tipo de interacción docente-estudiante puede ser explicada en términos de *intersubjetividad* y *empatía*. Laguna (2012) demostró que gran parte de los contenidos que son comunicados en una clase circulan por canales comunicacionales que exceden ampliamente el campo proposicional. En particular, el movimiento y la prosodia de la voz, articulados dentro y fuera del tiempo de la música, actuarían como los principales canales alternativos.

Se considera que la empatía implica una imitación o simulación que concierne al reconocimiento de emociones y sentimientos en otras personas. Estudios neurocientíficos señalan que los mecanismos de neuronas espejo, como formato representacional común para acción y percepción, facilitan, entre otros este tipo de imitación. A su vez, los mecanismos de imitación ofrecen una ventaja adaptativa en la comprensión de sentimientos y estados mentales, fundamentales en las interacciones sociales (Iacoboni, 2009).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de formas de composicionalidad de los elementos performativos (texto, metáfora, movimiento, sonido, etc.) espontáneos y deliberados que

el docente puede poner en escena para en el desarrollo de un análisis musical, entendiendo la situación como una experiencia intersubjetiva y empática en la díada docente-estudiante en la clase de Educación Auditiva.

La interacción docente-estudiante en un contexto de audición musical: descripción de un caso

Se propone reflexionar sobre un fragmento de una clase teórica (Educación Auditiva 2, FBA – UNLP), que aborda la problemática de la construcción de la melodía tonal en modo menor. El tema es abordado aludiendo a la *música como movimiento*, y se explicitan a partir del análisis de la pieza, aspectos de la Teoría de las Fuerzas Musicales (ver Larson, 2000).

La propuesta comienza con escuchar y cantar la canción *Escalera al cielo* interpretada por Led Zeppelin

	Docente			Estudiantes
	Texto	Movimientos	Sonido	
1	<i>¿Qué hace la melodía?</i>			<i>Sube</i>
2	<i>Comienza en...</i>	Con un gesto "invita" a completar la frase	Exagera el "en" para dar lugar a la respuesta	<i>la tónica</i>
3	<i>Y..</i>	ídem	Ídem	<i>Sube</i>
4	<i>¿Hasta dónde sube?</i>			<i>Hasta la tercera</i>
5	<i>Si no conozco la melodía, la tendencia es a seguir subiendo</i>			
6		Con un gesto pide a los estudiantes que canten	Canta y se detiene en la tercera	
7		El gesto "representa" seguir cantando más allá de la tercera		Cantan de la tónica a la cuarta
8	<i>Pero la melodía nos hace volver sobre nosotros mismos</i>	Avanza con las tres primeras notas, retrocede con las otras dos	Canta la melodía original (5 primeras notas)	
9	<i>Vuelve a la tónica, como bordadura del 2º grado</i>	Retrocede		
10	<i>En un punto de tensión</i>	Sostiene la mano con la palma hacia arriba a la altura del hombro.		
11		Pide que canten. Acompaña con la misma secuencia de movimientos de adelante-atrás el canto de los estudiantes		Cantan
12	<i>A pesar de que la tónica es la nota más estable, tiendo a volver al segundo grado, pues, en ese lugar, la tónica no está jugando de tónica sino de bordadura del segundo grado.</i>			
13		Gesto de invitación a cantar.		Cantan

		Indica con el índice el tercer grado y gira la palma en el segundo grado (dos movimientos: hacia arriba y adelante, 3° grado; hacia abajo y giro de palma, 2° grado)		
14	<i>El segundo motivo vuelve a arrancar de la tónica</i>	Retrocede		
15	<i>va hasta el tercero</i>	Avanza		
16		Gesto de invitación a cantar		Cantan
17		Avanza dirigiéndose a un punto hacia adelante que coincide con el canto de la 4° grado por parte de los estudiantes y se detiene	Canta hasta el 3° grado y se detiene	Cantan hasta el 4° grado
18	<i>y ahí sigue el camino al que tendíamos al principio.</i>			

Todo este relato analítico está mediado por la metáfora de la *música como movimiento* y de la *música como intención*, que, como señala Larson (2000), serían las dos metáforas claves en la Teoría de las Fuerzas Musicales. En la mayor parte de la cita, la expresión de la metáfora de la *música como movimiento* propone situar al oyente (el estudiante) como un observador dentro un paisaje sonoro por el que los eventos musicales se mueven, suben y bajan, van, siguen el camino, vuelven a un lugar, pasan por puntos intermediarios (como sería el tercer grado en el segundo motivo). Los movimientos del docente en general representan ese movimiento a menudo sobre el eje sagital. En ese sentido es importante notar que los movimientos no necesariamente *dibujan* el contorno melódico, sino que proponen formas de ocupar el espacio en direccionalidades no pre-establecidas.

En ese sentido también encontramos algunos pasajes donde el propio oyente es el que se mueve dentro de la música, como si la música fuera el paisaje: volvemos sobre nuestros propios pasos o volvemos a un lugar (el segundo grado). De un modo no tan explícito, encontramos la atribución de intencionalidad a esa melodía, en el sentido de subir, de volver a arrancar, de continuar el camino para dirigirse a una meta. Hacemos propia esa intencionalidad en nuestro propio movimiento (la música *vuelve* y yo *vuelvo*).

Discusión y conclusiones

Este breve microanálisis nos permite inferir que el lenguaje metafórico utilizado por el docente como parte del relato analítico promueve la activación imagen-esquemática, y con ello una producción de significados sentidos, volviendo más natural la vinculación entre la conceptualización en términos de la Teoría de la música y la experiencia corporeizada cotidiana. Obsérvese por ejemplo la alusión a la fuerza *Inercia* (Larson 2012) en **5** y la activación corporeizada consistente en cantar las tres primeras notas como “empujando”, para dejar que los estudiantes sigan “por inercia” en **6** (el uso del eje sagital en vez del vertical, que correspondería a la idea de ascenso-descenso melódico, contribuye a esa idea de inercia).

También es interesante pensar cómo la metáfora contribuye no solamente a exteriorizar lo sentido sino a *invitar al otro* a sentir conmigo, a partir de promover una forma compartida de experiencia corporal: “siento la música así y el otro está sintiéndola conmigo”. El acompañamiento con el movimiento adelante-atrás de la ejecución de los estudiantes es un modo transmodal hacer

con el otro. En ese sentido es importante notar que el docente no usa ese movimiento para guiar la ejecución, no está diciendo con ese gesto “canten así”, sino para acompañarla, está sintiendo el movimiento con los estudiantes. Los estudiantes cantan y sienten (por simulación Gallese 2009) el movimiento que ven que realiza el docente. El lenguaje refuerza el sentido, de modo que la metáfora no aparece simplemente como dispositivo analítico (teórico) sino como un medio para que el estudiante reconozca las emociones y establezca una corriente empática con el docente.

Sostenemos que en el contexto de la Educación Auditiva, estos particulares modos de interacción docente-estudiante forman parte de experiencias intersubjetivas que pueden modificar e incidir en el modo de experimentar la música y comprender las estructuras musicales.

Referencias

- Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 519-536.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, pp. 653-670.
- Jacquier, M. de la P. (2012). “La comprensión metafórica en la enseñanza y conceptualización musical. Las expresiones metafóricas en la interacción docente-estudiante.” En F. Shifres (Ed.) *Actas del II Seminario Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 77-86.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Bases of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2000). “Embodied Musical Meaning.” *Theory and Practice. Journal of the Musical Theory Society of New York State*, 22-23, 1997 y 1998, 95-102.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Laguna, A. (2012). O acompanhador musical na aprendizagem da frase de movimento em dança: análise dos processos associados. Tesis doctoral inédita Universidade de Évora - Departamento de Artes Cénicas e Centro de História da Arte e Investigação Artística.
- Lakoff, G. (2008). “The neural Theory of metaphor”. En R. Gibbs, Jr. (ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 17-38). Cambridge: The Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago. [*Metáforas de la vida cotidiana*. C. González Marín, trad. Madrid: Ediciones Cátedra (1998).]
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. Nueva York: Basic Books.
- Larson, S. (2000). “Musical Forces and Melodic Patterns.” *Theory and Practice. Journal of the Musical Theory Society of New York State*, 22-23, 1997 y 1998, 55-71.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Martínez, I.C. y Español, S. (2009). Image-Schemas in Parental Performance. En Jukka Louhivuori, Tuomas Eerola, Suvi Saarikallio, Tommi Humberg y Päivi-Sisko Eerola (Editores). *Proceeding of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*. Jyväskylä, Finlandia.