

En *Escuchar y Pensar la Música. Bases teóricas y metológicas*. La Plata (Argentina): Edulp.

Descripciones Musicales.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2013). *Descripciones Musicales. En Escuchar y Pensar la Música. Bases teóricas y metológicas*. La Plata (Argentina): Edulp.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/412>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/g3S>

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>.

Libros de **Cátedra**

Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas

Favio Shifres

María Inés Burcet (coordinadores)

FACULTAD DE
BELLAS ARTES

S
sociales



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESCUCHAR Y PENSAR LA MÚSICA BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Favio Shifres
María Inés Burcet
(Coordinadores)



2013

Escuchar y pensar la música : bases teóricas y metodológicas /

Favio Shifres ... [et.al.] ; coordinado por Favio Shifres y María

Inés Burcet. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2013.

E-Book: ISBN 978-950-34-1083-7

1. Educación Musical. 2. Melodías. 3. Armonía. I. Shifres , Favio II. Shifres , Favio , coord. III. Burcet, María Inés, coord.

CDD 780.7

Fecha de catalogación: 16/04/2014

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP



Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
editorial@editorial.unlp.edu.ar
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2013
ISBN 978-950-34-1083-7
© 2013 - Edulp

CAPÍTULO 2

DESCRIPCIONES MUSICALES

Favio Shifres

Escuchar música: involucramiento, familiaridad y empatía

Cuando escuchamos música y nos involucramos activamente en ella, tenemos una vivencia atrayente, en muchos casos conmovedora. Decimos que en cierto modo esa experiencia *nos mueve*. Esto implica que, de manera vital e indefectible respondemos a la música en conformidad con la situación en la que estamos inmersos. A menudo podemos decir que nos “enganchamos intensamente con la música” y, como ocurre cuando nos enganchamos intensamente con otra persona, lo hacemos con fruición. Para Christian de Quincey (2000), este enganche constituye tal vez la manifestación más vital de la conciencia. En otros términos es en *la relación*, en *lo relacional*, en donde la conciencia se manifiesta de la manera más vital. Esto implica que *la relación* es fundamental para nuestro pensamiento. Este pensamiento es *acerca de* la música pero también es fundamentalmente *en la música*.

Ahora bien, ¿qué es lo que hace que podamos involucrarnos en la música? Al establecer esa relación, queda claro que en ella están comprometidos al menos dos partes: por un lado estoy yo, y por el otro está la energía que llega hasta mí y que, principalmente (aunque no exclusivamente) impresiona mis oídos. El involucramiento con la música depende entonces de lo que ocurre con ambas partes. De un lado están mis intenciones, mis actitudes, mis aptitudes, mis experiencias, mis deseos, entre muchos otros factores. Del otro están las sucesiones sonoras que se presentan de acuerdo a patrones dinámicos o modos de organización particulares que pueden ser identificados más allá de lo sonoro propiamente dicho. Así, el involucramiento será más intenso cuanto

más fuertes sean las correspondencias pragmáticas que podamos establecer entre ambos lados. Cotidianamente establecemos esas correspondencias, por ejemplo cuando queremos relajarnos y buscamos música de determinadas características para hacerlo, o cuando bailamos *siguiendo* el ritmo de una música que ha sido pensada especialmente para bailar. Si nosotros no podemos establecer esas correspondencias, es posible que nuestro involucramiento se debilite y que por lo tanto la música nos resulte más lejana e incomprensible. Es decir que el convencimiento de que *conocemos* la música depende de las cosas que podemos hacer con ella: cantar, bailar, categorizarla según la época, o el lugar de origen, tocar, silbar, reconocer un tema, una pieza o un intérprete, tararear la parte que continúa aunque no la conozcamos, palmeo un ritmo para acompañarla, cambiarle el texto, entre muchísimas otras cosas. Como vemos, no se trata solamente de aquellas cosas que *nosotros* podemos hacer *con la música*, sino también de cómo *nosotros hacemos la música*. Esta es una distinción que proviene del lugar que fue ganando la música en la cultura de occidente a lo largo de la modernidad principalmente a la luz del racionalismo. No obstante es una distinción que deliberadamente procuraremos dejar de lado. Así, cada vez que digamos aquí *escuchar música* nos referiremos en realidad a involucrarnos *en* la música de un modo que comprometa no solamente las funciones de nuestro sistema auditivo, sino también una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de *resonar* subjetiva y colectivamente con el sonido y el movimiento, entendidas todas ellas como *resonancias conductuales* (Leman, 2008).

Así, una gran parte de lo que nos pasa afectivamente con la música depende de esa posibilidad de resonar conductualmente. Por ejemplo, la empatía con la música, que podría ser definida como la capacidad que tenemos para reconocer el afecto en la música que escuchamos, lo que se denomina el afecto sugerido por la música (Juslin y Sloboda, 2001), estaría subordinada a la capacidad de sincronizar con ella, de acuerdo a estudios sobre la evolución de la empatía (de Waal, 2007).

En general existe una correspondencia fuerte entre nuestras experiencias musicales previas y ciertas configuraciones estructurales¹ según las cuales se

organiza la energía musical (en forma sonora o kinética). De esa correspondencia surge nuestra noción de *familiaridad*. Nos sentimos familiarizados con cierta música con la que nos resulta más fácil (y a menudo más deseable) involucrarnos. Si bien la familiaridad depende, según los paradigmas psicológicos clásicos, del monto de exposición al estímulo musical, esto es de cuánto tiempo en contacto de una cierta música estamos, depende mucho más de la posibilidad de establecer correspondencias comportamentales. En otros términos, de la posibilidad de resonar conductualmente. Así, si solemos bailar tango estaremos más familiarizados con ciertas configuraciones sonoras que caracterizan al tango que si simplemente lo escuchamos (Shifres *et al.*, 2012). Del mismo modo, si desde pequeños cantamos corales en la iglesia, cierto tipo de melodías y de armonías resultarán amablemente conocidas para nosotros, *nos invitarán* a cantar cuando las escuchemos, y nos sentiremos con una mayor predisposición para llevar a cabo esa acción. Así, del mismo modo que cuando vemos una silla nos sentimos invitados a sentarnos, o cuando vemos una pelota en el suelo sentimos un deseo irresistible de patearla, la música nos impulsa a hacer cosas con ella. Para el enfoque psicológico denominado *ecológico* (Gibson, 1979; véase Clarke, 2005) estas fuerzas se denominan *affordances*². Si bien la cuestión de las *affordances musicales* es tema de estudio y discusión, indudablemente ellas están vinculadas al conocimiento y a la familiaridad que tenemos con una determinada música.

Aun más, la familiaridad con un determinado tipo de música nos permite recordar más fácilmente, atender más sostenidamente, reconocer pasajes, ajustar nuestras acciones (por ejemplo al cantar o bailar), predecir lo que va a continuar, comprender aspectos del discurso y del lenguaje de lo que estamos escuchando entre muchas otras cosas. Es por ello que asumimos que escuchar música es, en el contexto de nuestro trabajo, adquirir habilidades que, mediadas por la familiaridad, facilitan y sostienen el involucramiento.

Cuando la música en la que nos involucramos nos resulta familiar podemos decir muchas cosas acerca de ella. Podemos, especular acerca de su contenido emocional y decir si conlleva tal o cual emoción, afirmando, por

ejemplo, que “esta melodía es melancólica”. También podemos ubicar geográfica y temporalmente la pieza dentro de nuestro universo conocido: “esta es música del Caribe de los años ‘40”, por ejemplo. También podemos decir muchas cosas acerca de su estructura: “aquí termina la primera parte”. Sabemos cuándo es probable que termine la pieza, podemos anticipar algo de lo que vendrá, reconocemos si interfiere algún sonido que no se corresponde con su estructura, etc. Nuestra resonancia conductual es mucho más activa cuanto mayor es la familiaridad con el fenómeno musical que está teniendo lugar. Así, si tal es el caso, podremos memorizar pasajes más rápidamente, recordar sus partes e identificarlas en otros contextos, etc. Podremos cantar o silbar ajustando las alturas y el ritmo con mayor precisión, y al mismo tiempo darnos cuenta cuando se produce algún desajuste en ese sentido. Y así podremos hacer muchas cosas más.

Como vemos, esta resonancia conductual, a través de la cual nos involucramos en la música, implica una familiaridad y un conocimiento que es principalmente *no conceptual*. La experiencia no conceptual en la música es básica e impacta fuertemente en nuestra subjetividad de modo que podemos registrar esa experiencia en términos subjetivos, reeditándola y recordándola. A pesar de que ese recuerdo sea palpable para nosotros en una gran cantidad de ocasiones nos veremos necesitados de comunicar la experiencia musical y el entendimiento no conceptual que tenemos de ella. En general la actividad musical profesional en nuestra sociedad nos enfrenta permanentemente a este tipo de situaciones en la que no basta tener ese conocimiento sensible de la música, sino que nos vemos obligados a operar con conceptos y fundamentalmente a *comunicar* la experiencia en términos de tales conceptos. El análisis musical (tal como está planteado en la tradición académica) y la notación musical son formas típicas de tal *comunicación*. Para llevarlos adelante necesitamos explicitar conceptos, operar con ellos y, habitualmente, exponerlos de manera convencionalizada para que pueda ser comprendida fácilmente por otros. En términos generales denominaremos a estas formas típicas de comunicación *descripciones musicales* (Leman, 2008) y serán el motivo de estudio del presente capítulo.

Resonancia conductual: lenguaje y metalenguaje

¿Qué tipos de resonancias conductuales pueden darse cuando escuchamos música? y ¿en qué medida las condiciones de posibilidad para que algún tipo de resonancia conductual tenga lugar se vincula a la familiaridad con las configuraciones estructurales de la energía musical? Para comenzar a responder estas preguntas le propuse a un grupo de estudiantes escuchar *Por el amor de amar* de J. Manzon y J. Toledo cantada por C. Buika. Ellos pudieron cantar la melodía sin dificultad, recordarla casi por completo luego de escucharla un par de veces, identificar fragmentos pertenecientes a ella, determinar si un pasaje escuchado era intermedio o final, prever el momento de la finalización, realizar movimientos relativamente espontáneos con sus brazos y cabeza, entre otras cosas. Además pudieron *inter alia* realizar comentarios acerca de la emoción sentida por ellos y representada por la música, describir las cualidades de la voz cantada, del arreglo instrumental y de la combinación del timbre vocal e instrumental, localizar tentativamente tanto en el tiempo como en la geografía la procedencia de la canción, vincular las características analizadas con el contenido del texto, establecer segmentos en el continuo temporal y relaciones de similitud entre esos segmentos y determinar la completitud de dichos segmentos. Indudablemente la familiaridad con el lenguaje musical y el estilo de la pieza escuchada generó buenas condiciones de posibilidad para establecer una resonancia conductual que les permitiera construir un significado de la pieza a través de la experiencia.

Luego les propuse hacer lo propio a partir de la audición de un *Canto popular* de Mongolia. Esta pieza les brindó menos posibilidades para llevar adelante las mismas acciones. Solamente pudieron realizar algunas de ellas y de un modo, por cierto, muy vacilante. Sin embargo, no todas las acciones estaban condicionadas del mismo modo por la familiaridad.

Las implicancias diferenciales de la familiaridad en la resonancia conductual pueden ser un recurso útil para pensar que no todo lo que hacemos con la música está sujeto a las mismas condiciones de posibilidad. Hemos adelantado en la sección anterior que algunas de esas acciones requieren del concurso de

conceptos mientras que otras son claramente pre-conceptuales. Pero aquí nos interesa señalar otro tipo de diferencias, que están vinculadas al uso de los lenguajes implicados.

De acuerdo a ello, cuando nos involucramos en la música, por un lado *musicamos*. La idea de *musicar* fue propuesta por Christopher Small (1998) para definir una concepción de música *en la performance*. De acuerdo con Small, la música está más allá de las configuraciones sonoras e involucra todo aquello que tiene lugar en las relaciones intersubjetivas que dan lugar a esas configuraciones en el contexto de un espacio social. La creación del neologismo *musicar* implica entonces un modo de establecer claramente que la música es en la acción de los agentes comprometidos en ella, y no puede entenderse sin ella. A pesar de lo atractiva de la propuesta de Small, tomamos aquí la idea de *musicar* en un sentido más restringido aunque conservando la esencia de que la música está en la acción performativa. En este sentido restringido, *musicamos* por ejemplo cuando tocamos un instrumento, cantamos, silbamos, bailamos, palmeamos, entre otras acciones que transforman la energía cinética en formas sónicas. Pero también *musicamos* cuando transponemos una idea al campo del sonido, o la adaptamos a un nuevo formato, o la citamos o hacemos mención a ella en esos términos, involucrando sonido y movimiento, como por ejemplo cuando “dirigimos” con movimientos de nuestro brazo o cuando impulsamos con un gesto el recuerdo de una melodía. En este sentido, *musicar* significa *inter alia* poner en juego la memoria musical, realizar ajustes tonales y temporales de acciones propias para coincidir con las acciones otros, vincular esas acciones a las percepciones e incidir con esas acciones en el propio campo perceptual. Por lo tanto, al *musicar* ponemos en juego *habilidades del lenguaje musical*. Estas habilidades abarcan un amplio rango, incluyendo la memoria, la imitación, la reproducción expresiva, la elaboración de enunciados, la elaboración de juicios (por ejemplo de completitud, de pertenencia), etc. Pero indudablemente también al *musicar* damos cuenta del conocimiento de ciertos *contenidos del lenguaje musical*. Estos también abarcan un amplio espectro que va desde aspectos que caracterizan los géneros y los estilos, hasta cuestiones de estructura propias

del idioma musical en cuestión. Esto implica que al musicar usamos el *lenguaje musical*, es decir que nuestras conductas adoptan por ello un formato que puede entenderse en términos del lenguaje musical. En otros términos, el *musicar* da cuenta de un dominio particular del lenguaje. De este modo, en el uso en particular que hacemos del lenguaje musical en esas resonancias conductuales, estamos dando cuenta de cómo comprendemos el contexto musical en el que estamos inmersos. Las acciones que realizamos al musicar pueden ser claramente preconceptuales, aunque también es posible que las llevemos a cabo con el concurso de conceptos.

Pero por otro lado, al involucrarnos en la música sentimos a menudo un fuerte impulso para *hablar* de ella. Muchas veces la necesidad de hablar de la música ha sido menospreciada y malentendida, bajo la intuición de que es muy difícil poner en palabras la experiencia musical. En los ámbitos académicos, especialmente, esta renuencia a hablar de la música ha delineado una frontera entre “músicos prácticos” y “músicos teóricos”. Sin embargo, como lo demuestran los estudios en el campo de la metacognición (Nelson, 1999) la posibilidad de hablar de la experiencia es clave. Cuando nosotros podemos poner en palabras ciertas cosas que nos pasaron mientras escuchábamos, esto nos ayuda a entender lo que escuchamos y a seguir procesando lo que continuamos escuchando. Al compartir las ideas con otro acerca de la música que escuchamos, es probable que comencemos a dilucidar ciertas cosas de ella y entonces nuestra experiencia se vea afectada notablemente. El hablar, entonces, acerca de la música modifica la experiencia. En definitiva, como lo sugiere Lawrence Kramer (2011), la música ejerce una fuerza social y semántica irrefrenable para hablar acerca de ella y comenzar a significarla. La posibilidad de hablar acerca de la experiencia nos conduce a otro nivel de la comprensión. Pero, siguiendo con las ideas de Kramer, al hablar de ella, pasamos del ámbito la acción musical concreta al campo del discurso y la representación, en los que se ven reflejados la sociedad y la cultura, las matrices del deseo y la subjetividad. Es decir que en el momento en el que nosotros hablamos abandonamos el campo del *lenguaje musical* y nos introducimos en el de las argumentaciones. Estos discursos están atravesados

por la cultura. Por esta razón cuando escuchamos música con la que no estamos familiarizados nos vemos menos movidos a hablar, debido a que ese impulso por significar no se halla tan fuertemente motorizado.

Para *hablar de* la música hacemos uso de un *metalenguaje*. Un metalenguaje se desarrolla cuando usamos el lenguaje para hablar del lenguaje (Cobley, 2001). El metalenguaje es un evento lingüístico que se refiere a sí mismo. De ahí que el concepto de metalenguaje en música resulte por demás problemático. Ya que para referirnos a un hecho de lenguaje musical utilizamos la lengua natural en vez del propio lenguaje musical. Esta es la razón por la que muchos musicólogos cuestionan la existencia de un verdadero metalenguaje musical (véase una discusión al respecto en Shifres, enviado). Sin embargo, y para no entrar en esas discusiones teóricas, podemos decir que un evento en la lengua natural que refiera un hecho de lenguaje musical, aunque no sea metalenguaje propiamente dicho, puede ser entendido como un tipo de *expresión metalingüística*. Es decir una expresión que nos permite, valiéndonos de la lengua natural, aludir al lenguaje musical. *Expresiones metalingüísticas musicales* pueden ser entonces todo tipo de expresión que utilizando otros lenguajes (gestuales, visuales, etc.) se refieran a la música. Aquí, el uso apropiado de esas expresiones metalingüísticas es lo que da cuenta de nuestra comprensión del fenómeno musical en el que nos vemos inmersos. Como veremos, al hacer uso de un metalenguaje estamos en presencia de un estado psicológico que es inexorablemente conceptual, porque necesitamos del concurso de esos conceptos para estructurar ese metalenguaje, es decir para poder decir algo acerca de la música. De este modo, al hacer uso de algún tipo de expresión metalingüística también estamos dando cuenta de un determinado dominio del lenguaje.

Surge aquí una diferencia clave entre las posibles resonancias conductuales: por un lado tenemos aquellas que involucran el lenguaje y por el otro las que comprometen un metalenguaje. La diferencia entre ambos tipos tiene que ver con la presencia de energía musical, es decir una energía (física) que se vincula directamente con una determinada configuración sonora o de movimiento.

El lenguaje y el metalenguaje musical se ponen en juego en situaciones que a menudo implican diferentes niveles de involucramiento musical. De ahí que sintamos que cuando hablamos de la música estamos menos involucrados en ella. Sin embargo ambas modalidades de resonancia conductual son manifestaciones directas de lo que podemos llamar en términos generales la *comprensión musical*. A pesar de ello, es evidente que los usos del lenguaje y del metalenguaje comprometen contenidos y habilidades musicales de diferentes niveles. Por ejemplo, para hablar acerca de la experiencia musical necesitamos un tipo de memoria diferente del requerido para reproducirla. La demanda cognitiva en ambos casos es claramente diferente.

Vemos entonces que tenemos dos formas de adentrarnos en la música, una que involucra el hacer musical mismo, que aquí denominamos lingüística, y otra que compromete conceptos y elaboraciones teóricas que aquí denominamos metalingüística. ¿Qué ventajas presentan una y otra y de qué manera interactúan?

Comprensión, interpretación y comunicación

Cómo hemos mencionado antes, la música nos invita a participar en ella. En esa línea Kramer (2011) sugiere que, como la música “llama a escucharla” está convocando a un sujeto receptivo. En términos más generales nosotros vamos a decir que la “música convoca a un sujeto *receptiva y produccionalmente activo*”. De manera interesante Kramer sugiere que esa convocatoria es promovida por diferentes atributos de la música en sí misma. Por ejemplo, podemos vernos atraídos a la escucha por el estilo, o por el género. También puede ser la obra en sí misma la que nos convoca, puede ser su intérprete, o sus medios de generación (instrumentos). Pero al mismo tiempo son diferentes intereses nuestros los que son atraídos. Así, nos vemos movidos a involucrarnos en la música por intereses *inter alia* sociales (como cuando estamos alentando a nuestro equipo en la cancha de fútbol), o sexuales (por ejemplo en el contexto de ciertas danzas), o psíquicos (como cuando

buscamos una música que nos ayude a comprender y sosegar nuestro estado de ánimo) o conceptuales (por ejemplo al interesarnos en el desarrollo temático de una pieza). De tal modo, es la reciprocidad entre lo que “lo que nos convoca” y los “intereses atraídos” lo que establece el enganche particular que tenemos con la música y la vía a través de la cual la comprendemos. La vinculación entre lo intuitivo y lo conceptual, entre lo lingüístico y lo metalingüístico, entre lo afectivo y lo racional es permanente. Siguiendo nuevamente las ideas de Kramer, podemos afirmar que este intercambio se da profusamente porque es el placer que una música nos proporciona lo que nos persuade para explicárnosla. Esa explicación buscada es válida de manera subjetiva, porque “el carácter del placer estético varía de acuerdo con el sujeto que la disfruta y viceversa” (Kramer, 2011: 22).

Este proceso, en el contexto de la formación musical que nos ocupa en este libro, implica que nos vemos impulsados a comprender a partir de lo que el involucramos en la música nos provoca. De modo que sin involucrarnos es poco plausible pensar en la comprensión. En este marco vamos a asumir que *comprender es interpretar*. Y que todo el trabajo que proponemos aquí, por orientarse a la comprensión de la música, es un trabajo interpretativo.

De acuerdo a las formas de involucramiento en la música, existen así múltiples maneras de comprender. El ejecutante, por ejemplo, comprende a través de su cuerpo, del registro visceral y gestual, y fundamentalmente sin palabras (no metalingüísticamente) (Kramer, 2011). En su labor se ve claramente de qué modo una interpretación es una producción de sentido. Por lo tanto, aquí partimos de desestimar la idea de que la música tiene un significado inherente que debe ser descubierto a través del análisis. Contrariamente, vamos a sostener la convicción de que la música se hace significativa a través de un proceso de *producción de sentido*. En otros términos, la música tiene un significado *para ser producido*.

Cuando interpretamos algo creamos para eso un sentido. Ese sentido creado está lógicamente atravesado por nuestra subjetividad. Pero el alcance subjetivo de esa interpretación no implica, como señala Kramer, que es irracional, idiosincrático o meramente personal. Porque la interpretación tiene también

una finalidad intersubjetiva. Es decir que interpreto también para otro, para convencer a otro. De este modo la validez de la interpretación descansa en su valor de verosimilitud. Es decir que no vamos a buscar un valor de verdad para validar la audición. Nosotros no nos preguntamos, por ejemplo, si es cierto que la melodía que escuchamos al principio era melancólica. Alcanzó con que esa melancolía atribuida fuera verosímil. Por consiguiente, una interpretación nos persuade cuando es verosímil más que cuando es verdadera.

Por todo ello, la interpretación que abordamos en el marco de nuestro trabajo de desarrollo de las habilidades de audición, implica la comunicación convincente de las interpretaciones que realizamos. Esto nos obligará a utilizar medios tanto lingüísticos como metalingüísticos. Como ya dijimos, al proponer enunciados explicativos estamos poniendo en juego algún tipo de sistema teórico. De modo que esos enunciados están formalizados por esos sistemas. En otras palabras, al interpretar una experiencia musical acudimos a un lenguaje formal. Como señala Kramer (2011) interpretación y formalización no es lo mismo. Interpretar una obra musical no es exactamente lo mismo que formalizar la descripción de sus atributos. Sin embargo, se superponen en gran medida. Es por ello que vamos a preferir las interpretaciones dadas en el marco de formalizaciones. Como se verá a lo largo de los capítulos que siguen, la Teoría Musical proporciona una multiplicidad de formalizaciones para interpretar la música, muchas de las cuales nos servirán para elaborar, formalizar y comunicar nuestras propias interpretaciones.

Al interpretar, como al formalizar, la experiencia musical, estamos proporcionando una descripción de ella. Para describir la música, como veremos a continuación, utilizamos metalenguaje o expresiones metalingüísticas.

Las descripciones musicales

Vamos a denominar en términos generales *descripciones musicales* a los modos de expresar el pensamiento musical que están dirigidos al otro. Es decir

que realizamos *descripciones musicales* cuando queremos comunicar a otro algún aspecto de nuestra experiencia en la música.

A través de los conceptos que manejamos, las expresiones metalingüísticas se pueden vincular directamente con el pensamiento musical. Es decir que aquello que expresamos a través de las palabras, por ejemplo, puede ser entendido claramente como parte de nuestro pensamiento musical. Este tipo de expresiones nos permiten describir la música y comunicar ideas acerca de ella en un formato diferente al del lenguaje musical propiamente dicho y haciendo uso de otros recursos cognitivos.

Describimos la experiencia musical toda vez que nos vemos movilizados por ella y deseamos compartirla. Las descripciones musicales surgen entonces de una necesidad de comunicar la experiencia que puede surgir antes, durante o después de su desarrollo. Estas descripciones asimismo nos acercan a los otros, ya que establecen un vínculo intersubjetivo a través del cual se comparte la experiencia. Como señala Marc Leman “(las) descripciones pueden ser suficientes para que otras personas deseen (la) música, (...) o se involucren en ella” (2008: 5). De este modo una descripción musical puede constituir un medio muy fuerte para establecer lazos de intersubjetividad.

Como dijimos, las descripciones procuran comunicar la experiencia, sin embargo son inexorablemente incompletas. Es decir que no podemos incluir *toda* la experiencia en ningún tipo de descripción. Nunca resultan ser, por lo tanto, completamente mapeables con la energía física que tiene lugar en la experiencia, aunque como veremos, ciertas descripciones busquen obtener un mapeo más exhaustivo (Leman, 2008).

Las descripciones musicales representan estados mentales que provienen de la energía física que tuvo lugar en la experiencia. Estos estados mentales favorecen no solamente la comunicación (aunque parcial) de dicha experiencia (en su orientación hacia el otro), sino también, la práctica de significado, es decir la interpretación de la experiencia (en su orientación para sí mismo). Esto quiere decir que al describir la experiencia musical nosotros estamos también ejercitando su significación, encontrando pistas para orientar la interpretación y construyendo una formalización verosímil para nosotros y para los demás. De

esa manera, la descripción es también una herramienta metacognitiva, es decir que nos ayuda a pensar nuestra propia experiencia y a construir su significado en relación a nuestros intereses convocados (Kramer, 2011).

De acuerdo a Leman (2008) existen diferentes tipos de descripciones musicales. Nosotros tomaremos esta idea aunque, a los fines de nuestros propósitos pedagógicos, no siempre nos ajustaremos al alcance que el autor da a cada uno de esos tipos. Para entender el alcance de ellos le propuse a un grupo de estudiantes escuchar el *Solo de Corno Inglés* del Tercer Acto de *Tristan e Isolda* de Wagner. A partir de la escucha exploramos las diferentes maneras de describir la experiencia que abordaremos seguidamente.

Descripciones de Primera Persona

Una línea de estudio musicológico de creciente importancia en la actualidad es la denominada *hermenéutica musical* (Kramer, 2002; 2008; 2011). La hermenéutica propone una teoría de la interpretación en orden a comprender los enunciados de otro adecuadamente (Scheleiermacher, mencionado por Beard y Gloag, 2005). “Claramente, el fin inevitable de un proceso hermenéutico es el deseo de construir una correcta comprensión, pero lo que constituye la comprensión correcta puede en si mismo ser una cuestión de interpretación” (Beard y Gloag, 2005: 78). Para Leman (2008) las respuestas hermenéuticas a las experiencias musicales constituyen descripciones de *primera persona*. En ese sentido la siguiente interpretación de Michel Imberty (1998) puede ser considerada como una descripción de primera persona de la experiencia musical del *Solo de Corno Inglés* de Wagner.

Es el miedo a la pérdida definitiva... Esta angustia violenta y primitiva se refiere a un evento que ha sucedido y que, no obstante, no ha sido vencido emocionalmente: en la ópera, para Tristán, este evento es la conquista de Isolda por el subterfugio ignorado del filtro; pero para Wagner, ¿no es el amor por Mathilde? En otras palabras, el amor por Mathilde, ¿no sería él mismo un evento que ha sucedido y que Wagner no ha vencido emocionalmente o que no ha vencido más que en y a través de Tristán? Amor no realizado, sino sólo en fantasía; amor al amor, podría ser repetido mil veces; pero amor sin la mujer, amor

dominado sobre todo por el miedo al amor verdadero, al amor sexual y la seducción carnal que no amenazaría el poder creador del hombre... (: 114)

Como señalan Beard y Gloag (2005) la teoría musical puede ser un prerrequisito para esta comprensión, pero es la *calidad* de la interpretación lo que legitima la teoría. De acuerdo a la clasificación de Leman (2008), las descripciones de primera persona dan cuenta de la experiencia personal que trata de capturar la *intencionalidad* de la música, es decir la descripción de las configuraciones musicales que *poseen intenciones* (Para una revisión teórica acerca de la música como agente intencional véase Shifres, 2012, y el Capítulo 7 en este volumen). Desde esta perspectiva, nuestra experiencia subjetiva en la música se vincula a esa posibilidad de entender la música como agente intencional. A pesar de las restricciones teóricas que esta definición de descripción de primera persona impone, podemos considerar esta idea de manera mucho más amplia. Así, vamos a entender aquí como descripciones de primera persona aquellas que emergen directamente de la experiencia subjetiva de la música en general, aunque no estén mediadas por sustentos teóricos referenciales conceptuales como el ejemplo presentado arriba. Básicamente, estas descripciones son construcciones de sentido que el sujeto realiza a partir de la intencionalidad comunicativa de la música (la idea de que la música *quiere comunicarnos algo*).

A pesar de que Leman (2008) confina las descripciones de primera persona al ámbito de la hermenéutica musical formalizada, es indudable que existe una multiplicidad de maneras de interpretar la música más allá de las formalizaciones teóricas que puedan brindar ciertos marcos como ocurre con la descripción de Imberty presentada arriba. Muchas de ellas, como veremos, pueden ser de gran utilidad para nuestro trabajo. En ese sentido, por lo tanto, no solamente consideraremos un enunciado verbal como una descripción de primera persona. También puede serlo, por ejemplo, una improvisación de danza sobre esa música. Por esa razón en la experiencia con los estudiantes, también consideramos como una descripción de primera persona al conjunto de imágenes que en una puesta en escena de la obra de Wagner acompañó el solo escuchado. En ese caso la descripción adoptó un formato visual, es decir

un conjunto de imágenes que pueden ser entendidos en cierto sentido como equivalentes con el desarrollo de las estructuras sonoras y que representan los significados subjetivamente elaborados en el compromiso con tales estructuras. Es importante tener en cuenta que cuando realizamos una descripción de esta naturaleza asumimos su arbitrariedad. Es decir que no pretendemos que el otro la considere verdadera sino que la estime como verosímil y eventualmente pueda identificarse en ella y de ese modo establecer empatía con nosotros. Para que esta identificación sea posible, a pesar de la arbitrariedad de la descripción es necesario que existan ciertas correspondencias pragmáticas entre los detalles de esa experiencia subjetiva y la realidad física de la experiencia, de modo de aumentar las condiciones de posibilidad de la concordancia intersubjetiva. Sobre esta base, entonces, las descripciones de *primera persona* nos van a permitir un vínculo directo con la experiencia. Serán aquellas que nos muestren más de cerca nuestro involucramiento en la música. Como dijimos, en el marco pedagógico de la Educación Auditiva, estas descripciones son de gran utilidad porque favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas (la memoria, los ajustes tonales y temporales, la atención a los cambios, la formulación de expectativas, etc.). Me remiten rápidamente a la experiencia subjetiva. Así puedo recordarla, reeditarla, profundizar en algunos de sus aspectos, modificarla, y muchas otras operaciones. Tiene un valor afectivo muy importante y por lo tanto contribuyen a la fijación y la interpretación subjetiva de la experiencia. Por ejemplo, al escuchar *Volveré siempre a San Juan*, la zamba de A. Ramírez y A. Tejada Gómez, cantada por Claudia Pirán, un estudiante escribió:

Pensé en mis tíos.

Ya me vienen imágenes de la casa de mi viejo y de mis tíos, recuerdos de viajes y algunas fotos de primos y mis viejos llegando y teniendo el tan esperado abrazo, el arco en la entrada con el cartel de Bienvenidos A....

Quería ir a la chancha con toda la familia, pasando por los parrales y algunas bodegas

De manera interesante, luego, pudo vincular el pasaje de unas imágenes a otras con la sucesión de introducción, estrofas y estribillo de la pieza (nótese la estructura de tres partes del relato).

Esa tensión entre la experiencia subjetiva y el impulso a explicarla se ve en la siguiente descripción. Después de escuchar *Réquiem for a dream* de Clint Mansell, otro estudiante señaló:

Para una persona creyente existe un cielo y un infierno y a menudo se cree oportuno acompañar con la oración a la persona fallecida para que logre un descanso eterno. Así, escuchando *Réquiem por un sueño* imaginé la escena de una transición entre la vida y el más allá. La sensación de un avance constante, acompañado por tristeza, incertidumbre, tensión y nerviosismo.

Al avanzar en el análisis de la pieza me di cuenta que no eran arbitrarias esas sensaciones. La ejecución de los instrumentos, surgiendo y relacionándose entre sí, la trama melódica generando disonancias, el contraste de timbres, el coro, las dinámicas, la tensión y el reposo armónicos, la tonalidad menor, el compás de dos cuartos, todos ellos motivaron juntos esa sensación de avance invadido de profunda tristeza. La tonalidad menor me cubrió de tristeza en climas oscuros. Y el compás de dos cuartos me llevó a una caminata, avanzando continuamente, con marcada intencionalidad...

Claramente hay una intención de explicar a partir de la configuración de una descripción aspectos de su experiencia. Lo vemos oscilar entre una descripción muy personal y una fundamentación auto reclamada que puede trascender el discurso subjetivo.

De aquí se desprende que este tipo de descripciones tienen un bajo poder comunicacional. Esto significa que aunque pueda tener un significado importante para la reconstrucción de la experiencia por parte del sujeto que la vivenció, es poco lo que otro puede reconstruir de ella, por fuera de la experiencia. En otros términos, esa descripción no permite dar cuenta fácilmente de un nivel de entendimiento como para que otro sujeto pueda reconstruirla.

Además estas descripciones también tienen un escaso valor metacognitivo. Al no basarse en los constructos conceptuales que proporcionan las teorías musicales el sujeto se ve privado de valerse de su propia reflexión teórica para explicarse (y explicar) la propia experiencia. Por esta razón este tipo de descripciones no han sido valoradas en el contexto de la formación académica de los músicos. Su carga subjetiva y la ausencia de referencias teóricas han hecho que se desestimaran sus ventajas para el desarrollo de las habilidades de audición. Éstas, por el contrario, han estado tradicionalmente avaladas por otro tipo de descripciones: las de tercera persona.

Descripciones de Tercera Persona

Otros modos de dar cuenta de algunos aspectos de lo que ocurrió al escuchar el *Solo de Corno Inglés* de Wagner se pueden seguir en la siguiente descripción

Compases 1 a 4. Esta primera frase consiste en un enunciado del material motivico-temático, el establecimiento del espacio melódico primario (la 5^{ta} de fa a do) y la iniciación de los movimientos prolongacionales básicos.

Compases 5 a 8. Un nuevo motivo melódico-rítmico, la figura triple en el compás 5, señala el comienzo de la segunda frases, un “consecuente” tradicional, que continúa un descenso suave de do₂ a fa₁ en el compás 9.

Compases 8 y 9. Un vínculo para el retorno a lo incipiente de la primera frase, y simultáneamente, el arribo a fa₁

Compases 10 a 14. Con el arribo del acorde de re bemol (VI) en el compás 14 finaliza la repetición modificada de la primera frase, y una nueva frase comienza.

Es de remarcar que las primeras siete notas de esta nueva frase melódica se relacionan con la primera frase del tema (compases 1a 4) como una inversión transpuesta exacta... (Forte, 1998: 17-18)

Al mismo tiempo, puede observarse en la figura 2.1, otra descripción. Una partitura describe la realidad musical poniendo el énfasis en algunos de sus atributos a través de un lenguaje gráfico altamente codificado. En ese sentido la partitura es una expresión metalingüística porque permite aludir a aspectos particulares del lenguaje.



Figura 2.1. Descripción de tercera persona. Compases iniciales del Solo de Corno Inglés del III° Acto de *Tristán e Isolda* de Wagner.

La figura 2.2, por su parte, muestra la representación gráfica obtenida a través de un analizador de sonido de una serie de mediciones de señal sonora de la ejecución del *Solo de Corno Inglés* de Wagner. Se puede visualizar la representación del espectro, de la intensidad y de la envolvente dinámica.

Quedan ahí representados ciertos rasgos de la energía física suscitada en la experiencia musical.

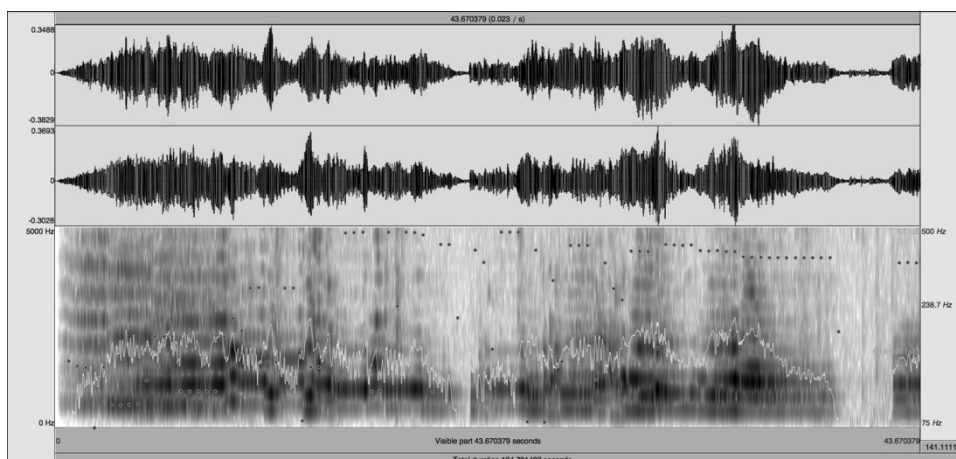


Figura 2.2. Descripción de tercera persona. Representación gráfica del análisis de espectro, intensidad y envolvente dinámica (mediciones realizadas por un software analizador de sonido) de una ejecución del Solo de Corno Inglés del III° Acto de Tristán e Isolda de Wagner.

¿Qué tienen en común estas descripciones y que su vez son diferentes de aquellas que denominamos *de primera persona*? Éstas buscan ser *más objetivas*. Es decir que buscan tener mayor poder comunicacional ya que al lograr un lenguaje más objetivo el otro puede entender más fielmente lo que se quiere describir. Estas son descripciones de *tercera persona*. Como las anteriores también describen la experiencia musical. Describen también la intencionalidad de la música. Pero aquí, la descripción está formalizada a través de modelos analíticos provenientes de diferentes disciplinas (en particular del campo de la Teoría de la Música).

Al poner en juego conceptos que formalizan el discurso la vía de comunicación se optimiza, ya que si mi interlocutor comparte conmigo los conceptos a los que aludo, entiende más cabalmente de qué estoy hablando. Así podemos decir que *el discurso se torna más objetivo* y a través de él podemos comunicarnos más inequívocamente. Si yo escribo una partitura y mi interlocutor conoce los conceptos que le permiten descodificarla, entonces puede comprender de manera relativamente precisa aquello que yo pretendí describir (por ejemplo, alturas y ritmo).

La descripción de tercera persona, entonces, persigue claramente la objetividad. Para ello, los contenidos de las descripciones están *modelizados*, es decir que forman parte de modelos formales. Las descripciones de tercera persona pueden capturar la totalidad del atributo del que pretenden dar cuenta. Así por si el analizador de sonido me permite describir la envolvente dinámica, es posible capturar a través de ese modelo formal su totalidad, sin que quede fuera de la descripción ninguna parte de dicho atributo. De este modo estas mediciones permiten abarcar más exhaustivamente la realidad. Sin embargo es necesario tener en cuenta que se trata de descripciones particulares de esa realidad física y que por lo tanto también son limitadas. Estas descripciones, al adquirir un formato objetivo se tornan en *mediciones* de la realidad física. Las mediciones permiten realizar sucesivas descripciones obteniendo los mismos resultados, incluso si esas descripciones están llevadas a cabo por diferentes subjetividades.

Pero las descripciones de tercera persona son también poderosas herramientas metacognitivas. A través de ellas podemos *repensar* la experiencia musical. En ese sentido es importante advertir que mientras anotamos una partitura reflexionamos profundamente sobre aspectos de la experiencia, al tiempo que la partitura nos va devolviendo una suerte de fotografía de aquellos aspectos que queremos describir. El trabajo de anotación y el resultado de ella, la partitura, se torna así en un medio para reflexionar acerca de lo que nosotros mismos vivimos en el momento de vernos involucrados en la música, y del mismo modo nos permiten ir reeditando esas partes de la experiencia. Sin embargo, al depender fuertemente de modelos teóricos que las formalizan, están altamente codificadas, es decir que requieren que conozcamos y manejemos muy bien esos modelos para poder aplicarlos con corrección. Es decir que la pretensión de objetividad, de medición objetiva, que las descripciones de tercera persona tienen, imponen un criterio de *verdad* que las descripciones de primera persona no ostentan. De ese modo nosotros podemos decir que una partitura o un análisis acústico determinado, son verdaderos o falsos en relación a una determinada experiencia musical. A pesar de esto, como se verá a lo largo de los capítulos de este libro, la

plasmación de la descripción de tercera persona, no obstante su carácter objetivo, da cuenta también de una interpretación en la aplicación del modelo teórico, por eso los resultados a menudo pueden ser variados e incluso divergentes (Shifres y Wagner, enviado).

Las descripciones de tercera persona que están formalizadas a través de modelos teóricos provenientes del campo de la Teoría de la Música, tradicional y contemporánea, son el foco de la Educación Auditiva. Claramente el objetivo de esta disciplina es configurar y desarrollar tal tipo de descripciones. Entre ellas, de particular interés, están las partituras. Las partituras se basan en modelos teóricos que fueron asentándose con el correr de los siglos formalizando modos particulares de anotación u *ortografías musicales* que responden a músicas particulares. Debido a la importancia que revisten estas descripciones en este contexto, los capítulos siguientes ahondarán en ellas, proponiendo la utilización de modelos formales de la Teoría de la Música y fijando ortografías para la realización de partituras que favorezcan la comunicación y la metacognición.

Descripciones de Segunda Persona

Como hemos sugerido arriba, la vinculación entre los aspectos subjetivos de la experiencia musical y las descripciones objetivas son claves en la formación sistemática de los músicos. La idea es encontrar ese puente que pueda establecer esos vínculos entre subjetividad y objetividad de modo de que el análisis de la música que propiciamos quede fuertemente vinculado a los aspectos afectivamente más significativos de la experiencia.

Según Leman (2008) existen otros modos de describir la música que ostentan mayor poder comunicacional que las descripciones de primera persona, pero al mismo tiempo están fuertemente vinculados a la subjetividad. En la experiencia con el *Solo de Corno Inglés* de Wagner, les pedí a los estudiantes que observaran un video de un cornista tocándolo. A partir de esa observación ellos pudieron tener un acercamiento particular a ciertos contenidos estructurales y

expresivos del discurso musical. En el conjunto de movimientos del instrumentista – movimientos produccionales y movimientos expresivos – una serie de rasgos importantes de su propia experiencia de la pieza pudieron circular entre el cornista y los espectadores.

De manera similar, en su novela *Tu rostro mañana* Javier Marías (2007) describe una situación de comunicación musical muy particular. El protagonista, Jacques, observa a menudo a su vecino enfrente quien al regresar por las noches a su departamento, amplio y vacío, se regocija bailando solo o, a veces, acompañado por alguna partenaire. Un día, movido por los movimientos de su vecino, Jacques se pregunta acerca de la pieza que su vecino estará escuchando (ya que desde su ventana solamente puede verlo sin poder escuchar la música con la que está bailando). Finalmente recorre sus discos, selecciona uno, lo coloca en su reproductor y comienza a bailar también. A pesar de no saber si en verdad su vecino está escuchando la misma pieza, Jacques siente que su elección fue correcta. También, al rato, lo siente su vecino, quien junto a sus compañeras advierten los movimientos de Jacques y la relación con lo que ellos mismos estaban realizando. Abochornado por el descubrimiento, Jacques interrumpe súbitamente esa extraña comunicación corriendo la cortina de su ventana.

La escena muestra de manera señera como una persona puede *describir* la música que está escuchando a otra que no tiene acceso a escucharla a través de sus movimientos. Notablemente, ninguno de los dos interlocutores recurre a conceptos o formalizaciones. Sin embargo, los rasgos que se pretendían comunicar son claramente conllevados en su movimiento y ambos tienen la certidumbre de estar compartiendo la experiencia. A pesar de esta descripción está profundamente atravesada por la subjetividad, no asumimos *arbitrariedad* como lo hacemos con la descripción de primera persona. Del mismo modo, a pesar de no enmarcarse en un modelo teórico, como una descripción de tercera persona, ciertos contenidos son conllevados de manera clara y precisa. Podríamos decir que tuvo lugar una descripción de *segunda persona*.

De acuerdo con Leman (2008), las descripciones de segunda persona son aquellas que se vinculan a la experiencia *corporeizada* de una subjetividad.

Esta corporización la torna más claramente comunicable. Por un lado implican la posibilidad de capturar fielmente aspectos de esa subjetividad, pero por otro lado presentan la ventaja de un mayor poder comunicacional. Así, ciertos contenidos pueden comunicarse al otro de manera intuitiva, no conceptual.

Estas descripciones constituyen resonancias particulares de la realidad física. Se trata del modo en el que nuestro cuerpo resuena ante esa señal física. Así queda vinculado, a través del cuerpo, la subjetividad de la forma en movimiento (Leman, 2008; Stern, 2010) con la objetividad de su resonancia, es decir la subjetividad del que se mueve con la lectura objetiva por parte de alguien que la puede llevar a cabo porque su experiencia corporal es similar o se basa en los mismos principios o simplemente puede entrar en resonancia con ese movimiento. En estas descripciones, los contenidos son capturados a través de la resonancia corporal más allá de la conciencia. Así, muchas veces ni nos damos cuenta de que estamos atendiendo a esos movimientos y gestos y por ende, de que estamos comprendiendo mucho de lo que está aconteciendo musicalmente porque estamos procesando esa información. Por esta razón estas descripciones reseñan muchos modos de comunicación no verbal en los que se comparten estados emocionales, afectos y actitudes (Trevarthen, 1999/2000; Gómez, 1998). De ahí que reciben el nombre de *segunda persona* (Gomila, 2003). La resonancia conductual comunicada puede mantenerse a lo largo de toda la experiencia o puede, por el contrario, ir variando y presentar picos de alta comunicabilidad contra momentos en los que los contenidos parecen dejar de circular.

Además de la posibilidad de ser pre-conceptuales, y de su poder comunicacional, las descripciones de segunda persona resultan ventajosas en una serie de direcciones. Se basan en una tendencia amplia por la cual la gente elige participar en la música por el placer que implica entrar en resonancia conductual con ella, con las otras subjetividades y por los efectos que esa resonancia conductual tiene en los estados internos (Leman, 2008). Así, al movernos con la música capturamos muchos de sus rasgos al tiempo que, por la comodidad sentida de esos movimientos, tenemos una certeza de estar comprendiendo su desarrollo. El significado de la experiencia musical se

manifiesta a través de ese compromiso directo y se dimensiona de acuerdo al alcance de la resonancia conductual.

Estas descripciones amplían la concepción de la comunicación musical. No son solamente las descripciones verbales las que pueden conllevar el significado sentido de la música. Como se observa claramente en el ejemplo del director de orquesta que se comunica con sus músicos a través de sus movimientos, ese sentido de la música puede capturarse a través de vías que no son lingüísticas musicales (sonoras) por un lado, ni verbales por el otro. Pero al mismo tiempo, a pesar de que esos movimientos pueden ser totalmente intuitivos, también pueden estar, como en el caso del director de orquesta, atravesados por modelos teóricos (en este caso los que sustentan la marcación en la orquesta) más o menos codificados.

De acuerdo con Leman (2008) las descripciones de segunda persona pueden adoptar diferentes formatos

Las interacciones basadas en destrezas miméticas, o escenarios de acción ensayada, tales como tocar un instrumento musical;
Las interacciones basadas en gestos dirigidos hacia metas que no requieren destrezas altamente desarrolladas, pero que sin embargo pueden ser altamente dependientes del contexto cultural, tales como los gestos simbólicos; y
Las interacciones basadas en secuencias episódicas de acción directa que comprenden respuestas basadas en nuestras capacidades emotivas, afectivas y expresivas. (Leman, 2008: 30)

A lo largo de los siguientes capítulos se destacará la importancia de este tipo de descripciones tanto en la comunicación como en los procesos de construcción del significado musical.

Síntesis y prospectiva

Comprender el lenguaje musical implica poder operar con él en una multiplicidad de contextos. En cuanto a los alcances de la Educación Auditiva, algunas de las situaciones más relevantes tienen que ver con la *producción de sentido* de lo que escuchamos, tocamos, componemos, etc. Es decir que nos interesa fundamentalmente explorar el modo en el que la experiencia se torna

significativa. Una experiencia musical significativa implica enunciados musicales coherentes. Por ello decimos que comprender la música entraña también poder producir enunciados nuevos *verosímiles*, es decir, posibles con ideas propias o a partir de la elaboración de ideas musicales de otros. Pero asimismo suponemos que entender la música implica poder comunicar de manera eficiente esos enunciados y los significados que de ellos se desprenden.

Como comprender es crear sentido, podemos decir que la música se crea en cada experiencia. En este contexto, entonces, la capacidad de audición musical, es decir aquello que llamamos *el oído musical* es una capacidad de gran complejidad que involucra habilidades netamente perceptuales, de categorización, de análisis y de resolución de problemas, pero que también implica la posibilidad de *imaginar la música* en cada experiencia de audición, para crear sentido en la acción – *musicar*, tocando, componiendo, cantando, bailando, etc.- (ver capítulo 1).

En el desarrollo de las habilidades de audición musical, el cuerpo, el movimiento, las imágenes, las narrativas, entre otros, son medios que la mente utiliza para *imaginar* la música y para *comunicarla eficientemente*. De este modo imaginación y comunicación son los pilares del pensamiento musical. Pero tanto una como la otra están restringidas por condiciones de posibilidad que dependen de la existencia de modelos conceptuales compartidos en el contexto de una determinada cultura musical. Así las conceptualizaciones provenientes de la Teoría de la Música vienen en nuestro auxilio para completar el proceso de significación. En tal sentido esos conceptos y modelos teóricos son herramientas *hermenéuticas* y el resultado de su uso son las interpretaciones de la realidad musical.

Como ya se señaló (capítulo 1) la Teoría de la Música es también, de este modo, un medio creado por la tradición pedagógico-musicológica para *imaginar la música* (Cook, 1990; 2007). Es por ello que la teoría, al tiempo que sirve para la medición objetiva de la realidad musical a través de los sistemas elaborados para ello, es una base para la interpretación de esas mediciones.

En muchos casos, por implicar conductas, que pueden ser a menudo observables, las herramientas hermenéuticas son al mismo tiempo *descripciones* de la música, es decir formas de metalenguaje. Las descripciones musicales varían en sus formatos, su poder comunicacional y su compromiso con la subjetividad y la objetividad. De este modo podemos hablar de descripciones de:

- Primera Persona: representaciones narrativizadas, metafóricas, y análisis hermenéutico;
- Tercera Persona: modelos de análisis, mediciones acústicas, notación convencionalizada;
- Segunda Persona: movimiento, articulaciones corporales.

A partir de todo esto vemos que el desarrollo de las habilidades de audición implica el abordaje de una serie de contenidos y atributos de la música que pueden ser descriptos bajo diferentes formatos.

La Educación Auditiva, como disciplina propedéutica en la formación de los músicos profesionales busca el desarrollo del pensamiento musical en términos de los modelos más formalizados. De este modo, se suelen valorar las descripciones de tercera persona que somos capaces de formular a partir de la experiencia musical. Sin embargo, es un desafío del enfoque propuesto en este libro, configurar tales descripciones de tercera persona asumiendo una *continuidad ontológica* con las descripciones de primera y segunda persona, con el objeto de que la elaboración de esas descripciones teóricas no nos alejen de la realidad musical sentida.



Figura 2.3. Transcripción de la melodía de corno del tema del *Piu Andante* del 4^{to} Movimiento de la 1^{ra} Sinfonía de J. Brahms (compases 30-46).

En dirección al logro de ese objetivo le pedí a un grupo de estudiantes – con un cuatrimestre de instrucción musical formal – que escucharan el tema del *Piu*

Andante del 4^{to} Movimiento de la *Primera Sinfonía* de J. Brahms (compases 30-46), cuya melodía principal se transcribe en la figura 2.3.

La consigna inicial para la primera audición fue la de involucrarse en una escucha activa a través del compromiso corporal (movimiento, voz, etc.). Luego, les pedí que describieran en primera persona la experiencia. Algunas de esas descripciones buscaron comunicar claramente aspectos de su subjetividad. Así, un estudiante señaló:

Los bronces siempre abren ventanas en mi imaginación hacia paisajes de grandeza, hacia las maravillas de este mundo y de otros imaginarios. El sonido poderoso, potente me hace sentir capaz de soñar sin límites y alcanzar esos sueños con mis propias manos.

La flauta, por el contrario me tranquiliza, relaja mis pasiones y me hace adoptar una postura más humilde, más bondadosa y comprensiva ante los hechos del mundo. Aunque cierta tensión trata de sacarme de ese estado de control, la paz se consolida hacia el final

Por su parte otro estudiante describió otros aspectos

El fragmento me condujo a un tiempo que se ralentiza, un momento en el que la velocidad del mundo se reduce a un estado de movimiento mínimo donde es posible respirar profundamente y utilizar el tiempo para dar lugar a lo que nos rodea. Los cambios de intensidad a lo largo de la pieza dan lugar a esa idea de "detención del tiempo", así como también la alternancia de los instrumentos. Así los cambios tímbricos generan diferentes estados que llegan a un climax para reposar luego en el final. La obra denota un movimiento que fluye y no se detiene, el tiempo lento o mejor dicho, la sensación de tiempo lento demarcado por la sucesión de notas largas, contribuye a esa sensación

Se observa en esta descripción una intencionalidad explicativa. Aparece claramente aquella idea de Kramer de que cómo la música nos persuade para explicárnosla. Asimismo se observa la utilización de conceptos relativamente formalizados para proveer tal explicación.

La siguiente consigna consistió en volver a escuchar la pieza y ahora pensar en la melodía, en términos de su construcción (véase capítulos 4, 7 y 10), atendiendo al contorno melódico, los patrones tonales empleados, los grados de la escala correspondientes a sitios claves del discurso (en términos de tensión y reposo), entre otros rasgos. Es decir que se pidió una descripción *más objetiva* mediada por algún tipo de modelo teórico. Pero se puso especial atención a que esas descripciones pudieran contribuir a fijar, reforzar o explicar

las descripciones anteriores. Así, los estudiantes pudieron vincular los aspectos del ritmo con sus descripciones de movimiento, las configuraciones sobre los acordes de tónica y dominante en vinculación a las relaciones de tensión y relajación, la presencia de notas por fuera del nivel diatónico en relación a los puntos de máxima tensión, entre otras vinculaciones. De este modo, esta breve descripción *más objetiva* vinculada a las reflexiones atravesadas por su subjetividad, les permitió a los estudiantes configurar una explicación de la pieza perdurable a partir de las dos audiciones, y de allí pasar coherentemente a la expresión en la partitura. Al mismo tiempo pudieron constatar que las explicaciones basadas en los modelos teóricos les resultaban más lejanas si no las podían vincular a la experiencia sentida, y por lo tanto la formalización se les tornaba más difícil.

Esta experiencia es simplemente un punto de partida para entender que las formalizaciones teóricas y las representaciones convencionalizadas (como las de la partitura) resultan más accesibles en la medida que contribuyen a la explicación de los significados elaborados originalmente. En otros términos se trata de encontrar los canales para poder vincular de la manera más natural posible las descripciones teóricas y notacionales a la experiencia musical cotidiana.

Notas

1. Tales configuraciones estructurales serán el nudo de lo que abordarán los sucesivos capítulos de este libro.
2. Un término intraducible que remite a la idea de “oportunidades u ofrecimientos para”, aquello que se nos hace disponible para realizar una acción.

Referencias musicales

Brahms, J. (1876). *1ª Sinfonía. 4º Movimiento*. CD: *Brahms Complete Symphonies*.
Disc 1. Intérprete: Orquesta Sinfónica de Viena dirigida por W. Sawallisch.
(1962/1993). Philips. Pista 4.

- Manzon, J. y Toledo, J. (1960). *Por el amor de amar*. CD: *En mi piel*. Intérprete: Concha Buika (2011). Warner Music. Pista 1.
- Marsell, C. (2000). *Requiem for a dream*. (banda sonora de la película homónima de D. Aronofsky). CD Intérprete: Marsell y Kronos Quartet *Requiem for a Dream (Soundtrack)*. Nonesuch Records.
- Popular Mongolia (S/D). Canto Tradicional. En <http://www.youtube.com/watch?v=8Y4SCDzNwUY> (Video consultado el 15 de marzo de 2012).
- Ramírez, A. y Tejada Gómez, A. (1950). *Volveré siempre a San Juan*. CD: *Pasaje al Corazón* (2005). Intérprete: Claudia Pirán. Marka discográfica. Pista 5
- Wagner, R. (1859). *Solo de Corno Inglés del III Acto de Tristán e Isolda*. CD: *Tristan & Isolde (Highlights) Disc 2*. Intérprete: Orquesta Sinfónica de Innsbruck y Solistas, dirigidos por R. Wagner. (1993). Pilz GMBH & Co. Media Group. Pista 4.

Referencias bibliográficas

- Beard, D. y Gloag, K. (2005). *Musicology. The key concepts*. Londres y Nueva York. Routledge.
- Clarke, E. F. (2005). *Way of Listening. An ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford y Nueva York. Oxford University Press.
- Cobley, P. (Ed.) (2001). *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*. London: Routledge.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. (2007). "Imagining things: mind into music (and back again)." *Proceedings of The British Academy*, 147, 123-146.
- de Quincey, C. (2000). "Intersubjectivity: Exploring consciousness from the second-person perspective". *Journal of Transpersonal Psychology*, 32 (2), 135-155.
- de Waal, F. B. M. (2007). "The 'Russian doll' model of empathy and imitation". En S. Braten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*, (pp. 49-69). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Forte, A. (1998). A Schenkerian Reading of an excerpt from Tristan und Isolde. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 15-26.

- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gómez, J. C. (1998). Do concepts of Intersubjectivity apply to non-human primates?. En S. Bråten (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.
- Imberty, M. (1998). "Du vide à l'infini: Homologies structurales reporées dans Tristan à partir du solo de cor anglais du III° acte". *Musicae Scientiae*, Especial Issue, 91-116.
- Juslin, P. y Sloboda, J. A. (2001). "Music and emotion: introduction.". En P. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research*, pp 3-20. Nueva York: Oxford University Press.
- Kramer, L. (2002). *Musical Meanings. Toward a Critical History*. Berkeley: University of California Press.
- Kramer, L. (2008). *Why Classical Music Still Matters*. Berkeley: University of California Press.
- Kramer, L. (2011). *Interpreting Music*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Marías, J. (2007). *Tu Rostro Mañana*. Madrid: Alfaguara.
- Nelson, T. O. (1999). "Cognition versus Metacognition". En R. Sternberg (Ed.) *The Nature of Cognition* (pp. 625-641). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Shifres, F. (2012). "Bases para una Educación Auditiva Intersubjetiva". Trabajo presentado al *II Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"*. Buenos Aires (Octubre de 2012).
- Shifres, F. (Enviado). Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas. En F. Shifres y P. J. Holguín Tovar (Eds.) *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación* (pp. 23-46). (En proceso de evaluación.)
- Shifres, F. y Wagner, V. (Enviado). Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas. Imaginación vs. réplica. En F. Shifres y P. J. Holguín

- Tovar (Eds.) *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación* (pp. 151-173). (En proceso de evaluación.)
- Shifres, F., Pereira Ghiena, A., Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). "Estilo de ejecución musical y de danza en el tango. Atributos, competencia y experiencia dinámica". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7 (2), en prensa.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (1999/2000). "Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: evidence from human psychobiology and infant communication." *Musica Scientie*, Special Issue, 155-213.