

En *Performance musical sob uma perspectiva pluralista*. Sao Paulo (Brasil): Musa Editora.

"En mi casa puedo": El impacto de la virtualidad en la relación maestro-discípulo.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2021). "En mi casa puedo": *El impacto de la virtualidad en la relación maestro-discípulo*. En *Performance musical sob uma perspectiva pluralista*. Sao Paulo (Brasil): Musa Editora.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/529>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/n2X>

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>.

PERFORMANCE MUSICAL SOB UMA PERSPECTIVA PLURALISTA

SONIA R. ALBANO DE LIMA
(ORG.)

2021

MUSA
EDITORA

Revisá: Prof. Dr. Guilherme Sauerbronn

Capa, diagramação e projeto gráfico: Schaffer Editorial

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo Adriano Ronqui - IA- UNICAMP

Prof. Dr. Fabio Miguel – IA-UNESP

Prof. Dr. Guilherme Sauerbronn- CENTRO DE ARTES - UDESC

Prof. Dr. Martha Tupinambá, de Ulhôa – PPGM – UNIRIO

Prof. Dr. Maria Inês Diniz Gonçalves – ESCOLA DE MÚSICA - UFG

Os textos aqui incluídos são de inteira responsabilidade dos autores,
revisados e autorizados expressamente por eles. Mantidos os idiomas originais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Índice para catálogo sistemático:

Todos os direitos reservados.

Impresso no Brasil, 1ª edição, 2021.

MUSA

EDITORA

Musa Editora Ltda.

Telefones: (11) 3862-6435 (11) 99354-3700 (35) 99892-6554

musaeditora@uol.com.br | musacomercial@uol.com.br

www.twitter.com/MusaEditora

www.facebook.com/MusaEditora

[@MusaEditora](https://www.instagram.com/MusaEditora) [@MusaEditora](https://www.instagram.com/MusaEditora) (@Instagram)

SUMÁRIO

Apresentação

Sonia R. Albano de Lima 5

A verdade inconveniente sobre os estudos em performance

Jorge Salgado Correia & Gilvano Dalagna 11

“En mi casa puedo”: el impacto de la virtualidad en la relación maestro-discípulo

Favio Shifres 27

Além da partitura: elementos para uma musicologia da performance

Marcos Câmara de Castro 51

Desdobramentos do racismo estrutural na formação e atuação de negros em performance musical no Brasil

Sonia Ray 81

Uma reflexão sobre a importância do conteúdo artístico na obra pianística

Vicente Della Tonia Jr. 103

A pesquisa e a Pós-Graduação em Performance / Regência no Brasil: uma análise a partir da experiência do PPGMUS-UFBA

José Mauricio Brandão 121

Cantigas para Orixás: desafios para o canto em yorubá abordados a partir de canções de José Siqueira

Lenine Santos & Jonas dos Santos Maia 135

A afinação expressiva: identificação de parâmetros para construção da performance musical	
<i>Ricardo Dourado Freire</i>	151
Vozes inversas: Tratados setecentistas, Wagner e a clarineta	
<i>Joel Luís Barbosa</i>	171
Claude Debussy e a Vanguarda Francesa do Século XX	
<i>Sonia Regina Albano de Lima & Marcio Guedes Correa.</i>	197
Resumo curricular.	229

“EN MI CASA PUEDO”: EL IMPACTO DE LA VIRTUALIDAD EN LA RELACIÓN MAESTRO-DISCÍPULO

Favio Shifres
Facultad de Artes - Universidad Nacional de La Plata
Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical

Los profesores piden **cámara**

El otoño de 2020 todavía no había comenzado cuando nos guardamos en nuestras casas sin pensar que el virus iba a poner de manera dramática a toda la humanidad de cabeza. Con el correr de los días nos dimos cuenta de que muchas cosas que ahora nos aparecían de manera tan claramente invertidas estaban dadas vuelta desde hacía mucho tiempo atrás. Sin embargo, nunca nos habíamos atrevido a verlo así. En poco tiempo, la necesidad de sostener la tarea de enseñar y la posibilidad de aprender, a pesar de no poder estar en las aulas, nos enfrentó, a quienes transitamos las de los conservatorios y departamentos de música, a una realidad que siempre estuvo allí, en el corazón mismo de las aulas, pero que se ocultaba detrás de la carga del trabajo cotidiano y del tedio de la costumbre.

Las primeras semanas transcurrieron entre la novedad y la perplejidad. Creíamos que volveríamos a la normalidad en unos días. En ese marco, el trabajo a distancia, y la experiencia del confinamiento podían ser vistos todavía como una divertida novedad. El humor nos ayudaba a sobrellevar el momento. En los chats de profesores comenzaron a circular chistes que hacían alusión a los nuevos problemas pero que también destacaban muchos de los viejos. Entre ellos recibí un *meme* que me conmovió. La fotografía de la fachada imponente del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, con un título “Teletrabajo en conservatorio”, y su bajada “La oportunidad del alumnado para demostrar que, efectivamente, ‘en mi casa me salía’” (figura 1)



Figura 1

Conozco bien la estrechez de mi sentido del humor, pero lejos de divertirme, este meme me dolió. ¡Quién alguna vez en su clase de instrumento no sintió que algo que en su casa podía tocar sin problemas, en presencia del profesor no le salía, que arroje la primera piedra! Sin embargo mis colegas se divertían. Yo sentí, y pido indulgencia si exagero, que se divertían a expensas del dolor ajeno. Porque la situación de haber estudiado mucho y sentir que, a pesar de eso, uno no puede tocar como quisiera, es realmente dolorosa. La

fotografía sola también transmite un sentimiento aciago. El conservatorio nos mira desde arriba, y nos sentimos tremendamente pequeños al entrar a él. Me resultó evidente que algo de esa asimetría era lo que estaba detrás de la diversión de mis colegas.

Pero las semanas fueron pasando y demasiado pronto asumimos que tendríamos que pasar mucho tiempo trabajando de ese modo. La risa mutó en mueca. “¡Esto es imposible!”, “¡así no se puede dar clase!” eran de las frases más escuchadas entre los profesores al comienzo de la súbita virtualización de las actividades de enseñanza. Sin embargo, la prolongación de la cuarentena y el aislamiento social, con los edificios escolares cerrados, nos convencieron de que la situación se iba a prolongar y por lo tanto era necesario, más bien imperioso, que pudiéramos desarrollar algo de nuestra actividad usual. Muchos profesores se sorprendieron cuando constataron que podían lograr más cosas de las que se habían atrevido a aventurar. Así, entre pesimismo y sorpresas, transcurrieron algunos meses hasta que llegó el momento de sustanciar las primeras mesas de examen.

Con esto tampoco hay “nada nuevo bajo el sol”. Reapareció un viejo y conocido problema: la evaluación, la cara más oscura de la educación musical. Cada vez que me veo en una instancia de evaluación recuerdo lo que solía decir mi amigo Orlando Musumeci: “El examen es un campo de batalla”. De un conservatorio a otro, entre universidades y departamentos de música, se fue entablando una comunicación rica y novedosa, que tenía como finalidad ver quién podía resolver el problema de evaluar y cuál era la experiencia más exitosa que podíamos capitalizar. Participé de muchas reuniones escuchando dudas, estrategias y criterios animados desde todos los rincones del país. Creí que en ellas se iba a discutir sobre qué entendemos por evaluación, de qué manera superar la cara mediática de la evaluación que confina la noción de evaluar a la acción de seleccionar lo mejor (lo que llamo “la evaluación como casting”). Creí que iba a encontrarme con la preocupación de los profesores por no poder rescatar en las producciones que los estudiantes pudieran grabar una calidad de sonido tal que les permitiera apreciar sus propuestas expresivas. Creí que por fin la situación nos obligaba a introducir la discusión sobre una lógica a través de la cual es entendida la música hoy en día, y a la que todavía los conservatorios resultan impermeables, la idea de lo que Thomas Turino

(2008) denomina *high fidelity music*, la experiencia de la performance en vivo registrada en grabaciones. Sin embargo, mis colegas, lejos de quejarse por no poder intercambiar detalles de los aspectos del sonido y de la interpretación, se quejaban de no poder ver en detalle todos los pormenores mecánicos de la producción del sonido, todos los movimientos realizados por los estudiantes al momento de tocar el instrumento. ¡¡Los profesores piden cámaras!! Piden ver de cuerpo entero al estudiante. Pero además le piden los detalles de las manos. “Son necesarias varias tomas”, “una cámara para cada mano”, “otra para ver cómo está sentado”, “es necesario también observar de cerca la embocadura”. Instintivamente pensé de inmediato en el panoptismo que tan **detalladamente** describió Michel Foucault (1976). La tecnología puesta al servicio de la vigilancia permanente y el control de las conductas (aparentes, ya que el panóptico nunca puede penetrar el pensamiento), en un ámbito completo en el que de otro modo, sin esa tecnología, jamás se podría controlar. Así, las cámaras permitirán no perder detalles importantes, ¡más que eso, fundamentales!, para evaluar a los estudiantes. Sin embargo, esa perspectiva no es real. Las aulas de examen nunca han permitido tampoco tener vistas tan detalladas. Si uno mira una mano, no puede ver la otra al mismo tiempo; si observa la espalda, es imposible examinar el frente simultáneamente. Además sería necesario caminar alrededor del estudiante, considerar diferentes ángulos de visión, iluminar ciertos aspectos en sombra. Definitivamente, estas cosas no ocurren en el aula presencial. Allí no podemos ver casi nada de lo que parece ser fundamental ahora. Además, siempre se dijo que el dominio técnico es la base de algo, que no es un fin en sí mismo, sino que lo importante de él es que posibilita cualidades sonoras, facultades expresivas que pueden ser simplemente escuchadas. Que, por lo tanto, es el sonido el que conlleva la información relevante. ¿Por qué la preocupación por ver es tanto o más intensa que la que existe por escuchar? ¿Qué cosas se pueden observar en un examen presencial, desde un punto de vista distante y fijo, que un video no puede capturar? Lo que sigue de este capítulo es una serie de reflexiones sobre estas cuestiones. Estos pensamientos me llevaron inevitablemente a explorar la genealogía de la técnica como contenido central de la enseñanza instrumental y su relación con esa necesidad de controlar, particularmente, con la mirada.

La técnica instrumental y la domesticación del cuerpo

La idea de técnica instrumental como un territorio de desarrollo de un saber sistemático de base para tocar un instrumento musical surge hacia fines del siglo XVIII. Como veremos, es el resultado de un creciente espíritu cientifista, que impulsó en el campo musical la escisión del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas. En ese marco, tocar un instrumento implica conocer una serie diferente de áreas que se dominan por separado para alcanzar, a la postre, una perspectiva totalizadora del saber performático. No obstante, la idea de que el dominio biomecánico del cuerpo es condición para desarrollar plenamente ese saber performático tiene una prehistoria que da cuenta de una trama de elementos que conviene desenredar para comprender el efecto que tiene el problema técnico en la formación de los instrumentistas en la actualidad.

A comienzos del siglo XVIII se acuña la palabra *virtuoso* para referir a la persona que posee un dominio superlativo de la performance musical. De acuerdo con Zarko Cvejic (2011), la primera aparición de esta palabra tuvo lugar en el lexicón musical de Sebastien de Brossard, un teórico y compositor francés nacido a mediados del siglo XVII. Vale la pena extendernos en su definición:

VIRTU, en italiano, no solo significa esa habitud del alma que nos hace agradables en la lucha de Dios, y nos hace actuar según las reglas de la razón, sino también esa superioridad de genio, dirección y habilidad, que nos hace sobresalir (ya sea en la teoría o en la práctica de cualquier arte, ...) muchos otros que igualmente se aplican a él. De donde forman el adjetivo *Virtuoso* o *Virtudioso*, que a menudo se erigen como sustantivos cuando se usan para elogiar a alguien a quien la Providencia ha bendecido con esa superioridad o excelencia: así, un pintor excelso, un arquitecto capaz, etc., se denominan virtuosos. Pero este epíteto, dice el Sr. Broffard, se le da con más frecuencia a los músicos eminentes que a cualquier otro artista; y entre ellos, más bien a los que se aplican a la teoría de ese arte, que a la práctica: para que entre ellos, por decir virtuoso, se entienda un excelente Músico. Los franceses solo tienen la palabra *Illustre* que puede responder al virtuoso del italiano. Usamos la palabra virtuoso, pero en un sentido más amplio, no se refiere a ningún arte en particular, sino que se aplica a cualquier persona que sobresalga en su arte, sea lo que sea; si todo está limitado entre nosotros, es para los expertos en física, historia natural o filosofía (BROSSARD, 1703, p. 71)

Me interesa destacar tres elementos: (1) la idea de virtuoso en el sentido moral del término, y el modo en el que la superioridad en “cualquier arte” nos vincula con Dios y hace más noble nuestra alma. Tocar un instrumento de manera superior es, por lo tanto, una virtud moral; (2) la noción se aplica inicialmente al dominio teórico de la música, lo que resuena mejor con esa vinculación con la divinidad; y (3) que esto se vincula con la noción de *ilustre*. Este último punto deja en claro un incipiente conflicto de hegemonía cultural que será responsable de que a lo largo del siglo y ya entrado el siglo XIX, la palabra virtuoso adquiera una connotación negativa, confinando su alcance exclusivamente al dominio de la técnica (CVEJIC, 2011). Esta transformación da cuenta de que lo que en el siglo XVII todavía era entendido como un todo (mente-cuerpo), ya en el siglo XVIII aparece claramente separado, hasta que, en el siglo XIX, el propio cuerpo se procurará disimular o invisibilizar. En un comienzo, la idea no ignora el esfuerzo físico y la forma particular de poner ese esfuerzo en el trabajo de moldear el cuerpo y sus formas de actuar. En otros términos, el esfuerzo físico se dirige a hacer del cuerpo un dispositivo digno de la consideración divina. En la base de este uso de la palabra virtud está la idea de que el cuerpo debe ser regulado de manera sistemática para una misión sublime. Como mostraron dramáticamente los regímenes autoritarios del siglo XX, la preparación del cuerpo como virtud moral permanece durante siglos y constituye uno de los pilares del modelo pedagógico que determina qué se entiende por músico en la sociedad moderna y hegemoniza la enseñanza de la música profesional: el modelo conservatorio. Es en este modelo que la técnica instrumental se consolidará como el objetivo del esfuerzo pedagógico. Sin embargo, para entender cabalmente las implicancias en el control que esto tiene sobre las subjetividades, y por ende su efecto moralizante, es necesario revisar algunos antecedentes de dicho modelo.

El ensayo colonial

La idea de que es necesario modelar la gestualidad y el cuerpo para la honra de Dios tiene por lo menos dos siglos más de antigüedad. No es casual, veremos, que aparezca con claridad en el pensamiento de Bartolomé de Las Casas, ya que su concepción de evangelización se vincula directamente con

esta noción. A lo largo de sus escritos e incluso en el famoso debate de Valladolid, el fraile dominico se basó en esta condición de posibilidad del cuerpo de los indios americanos para sostener su defensa, la tesis de su humanidad y el consiguiente tratamiento que debían obtener por parte de los europeos. Sostuvo que la forma de postrarse ante la autoridad religiosa, la manera de entrar a los lugares sagrados y disponerse en ellos, entre otros rasgos corporales, daban cuenta de ese potencial que era, en sí, promesa de salvación (LAS CASAS, 1536). En la perspectiva lascasiana, el cuerpo es un medio para venerar. La propia veneración es una forma de utilizar el cuerpo. Durante los primeros siglos de conquista en América, la iglesia católica a través de todas las órdenes que llegaron al continente, utilizó tecnologías corporales claramente definidas para pautar las formas de comportamiento compatibles con el cristianismo. Estas tecnologías tienen, por ello, una función ortopédica y adquirieron expresiones que resultaron funcionales al programa de explotación económica de la dominación europea (PINEDA RODRÍGUEZ, 2010). Particularmente, adoptaron el formato de prácticas musicales cuidadosamente controladas en la estrategia de evangelización que llevaron a cabo principalmente las misiones jesuíticas a partir del siglo XVII. Los jesuitas comprendieron que la música era importante en la cosmovisión de los pueblos guaraníes de modo que su práctica era significativa para la persuasión que pretendían ejercer sobre los indígenas. Pero al mismo tiempo advirtieron que la práctica musical en sí podía ser un ejercicio de domesticación y cristianización de los cuerpos.

Estudiar la música en las misiones jesuíticas nos permite ver su uso como instrumento de dominación, pero también dar cuenta del lugar que ocupa el cuerpo en dicho uso, y el efecto que su control provoca en la introyección de las pautas de poder que se buscó instalar. La práctica de los instrumentos europeos (principalmente los de cuerda) implica formas de tocar que son intrínsecamente más estáticas que la de los instrumentos de viento y percusión propios de esas comunidades. Los movimientos que se pueden realizar simultáneamente a los necesarios para producir el sonido son más reducidos, de modo que la producción sonora se desvincula del movimiento expresivo, ritual y comunitario en sí. La técnica, entendida como una manera particular del saber tocar, establecida a priori, de manera generalizada y con presunción de alcance universal, funcionó en las misiones como funcionaron las estrategias de adiestramiento militar en el siglo XVIII: se trató de la pre-

paración de los cuerpos no tanto para sostener físicamente una determinada actividad sino para garantizar una disciplina que operativice las actitudes para poder llevarla a cabo (FOUCAULT, 1976). De este modo, la sustitución de los instrumentos musicales originarios por otros europeos no constituye solamente una acción al servicio de la introducción de un repertorio musical y el modelado de la sonoridad general que ello implica, sino se trata fundamentalmente de un recurso para propiciar una transformación de las corporalidades por medios supuestamente menos coercitivos que los militares. Digo “supuestamente” porque, en realidad, la experiencia en las misiones fue claramente otra. La opresión ejercida por estas prácticas musicales fue claramente sentida e interpretada como tal al interior de las comunidades. No es casual el hecho de que, en las insurgencias indígenas en las reducciones jesuíticas, el acto de rebeldía mayor consistía en la destrucción de las imágenes religiosas y de los instrumentos musicales (SINGER, 2009). En línea con Foucault (1976) es fácil advertir que las prácticas musicales constituyeron una tecnología política del cuerpo, toda vez que propician una sumisión que “puede ser calculada, organizada, técnicamente reflexiva, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror y, sin embargo, permanecer dentro del orden físico” (Ibid, p.35).

En el planteo pedagógico jesuita este saber del cuerpo cumplía una finalidad específica: vehiculizar un ejercicio del poder sobre el cuerpo del indígena que, a diferencia del poder político y económico europeo en América del siglo XVII, que a través de la encomienda se apropiaba enteramente del él, garantizara una disposición y un funcionamiento afín a su objetivo final de evangelización. El cuerpo del indígena es el objeto del poder del jesuita en su misión de llegar a su espíritu. La perspectiva que éste tiene de esos cuerpos es lo que le permite mantener el control y asegurarse de que obedecen. La técnica instrumental, más que el instrumento en sí, es el medio para lograr esa obediencia. Los pueblos invadidos lo vieron claramente y supieron apropiarse de las sonoridades que los instrumentos misionales ofrecían rebelándose contra la técnica entendida como modo único de tocarlos. Irma Ruiz (1998), mostró que en las comunidades Mbyá (noreste argentino), el instrumento de cuerda se adecuó a las funciones expresivas vernáculas de los idiófonos y que ninguno de los instrumentos incorporados a esa cultura conservó su técnica canónica.

Esa rebeldía de los cuerpos subalternizados será el foco de atención del método pedagógico desarrollado por fuera de la esfera misional. No obstante, la forma secularizada de ejercer ese control persigue esas mismas disposiciones del cuerpo, pero ahora las orienta a la concreción de una eficacia funcional. Esta es la virtud que ostentan los virtuosos de comienzos del siglo XVIII. Sus cuerpos dan testimonio de su entrega y devoción. Esta es la base del planteo pedagógico que cobrará fuerza en el modelo pedagógico solidificado hacia finales de ese siglo, ya en el corazón de la metrópoli.

La escuela general

La genealogía del modelo musical moderno tiene otra raíz en una institución clave que el estado moderno creó para asegurar el modelado de la subjetividad moderna: la escuela. De acuerdo con Paula Sibilia (2012), el programa básico de la escuela moderna es modelar las subjetividades de los niños y jóvenes de acuerdo con principios de inquebrantable disciplina: "... era necesario aleccionar a los hombres del futuro en los usos y costumbres dictados por la virtuosa "moral laica" enarbolada por la burguesía triunfante: un menú inédito de valores y normas que se impuso junto con ese inmenso proyecto político, económico y sociocultural" (Ibid, p. 15).

Esta autora sostiene que la escuela sigue el telos de la civilización de acuerdo a la idea kantiana de que la disciplina es lo que civiliza. La escuela general se erigió sobre una lógica de control que conlleva en sí misma, también, una finalidad ortopédica, es decir corregir posibles desviaciones respecto de una forma idealizada entendida como la normal, la mejor, la eficiente, según las diferentes líneas de argumentación. En todos los casos, esta forma es la más productiva de acuerdo con las finalidades de la tarea.

Como las misiones religiosas habían ensayado desde el siglo XVI en América, las instituciones modernas procuraron, a lo largo del siglo XVIII modelar las subjetividades de acuerdo con un diseño determinado de posturas, gestos y formas del cuerpo. Primero en el ejército y pero luego, para mayor alcance, en la escuela "una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos" (FOUCAULT, 1976, p. 157).

La escuela es el sitio en el que los cuerpos se hacen dóciles para hacerse disponibles al análisis y la manipulación. En ella, la educación es abordada desde la lógica de que ciertas formas y funciones del cuerpo pueden modelar las habilidades cognitivas y los rasgos morales, como lo sugirió el polémico naturalista francés Julien Offray de La Mettrie (1961) al hablar del hombre máquina en el siglo XVIII. El cuerpo es el aspecto visible, aquello que los sentidos pueden corroborar, es el rasgo que con mayor certeza podemos conocer del hombre y su naturaleza. En ese momento se entendió que una atención adecuada a cada parte del cuerpo para su cuidado y dominación, permitía docilizarlo, transformarlo y perfeccionarlo (FOUCAULT, 1976). Desde esta óptica, la preparación del cuerpo desde la escuela (y el ejército) se basa en su desagregado y en el trabajo por partes:

[...] movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: no los elementos o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio. Por último, la modalidad: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela por los procesos de la actividad más que por su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas” (FOUCAULT, 1976, p.160).

Como institución moderna, la escuela partió de la necesidad de homogeneizar los cuerpos y asimilarlos unos con otros. Prepara, así, los cuerpos que mejor convienen al vínculo con la tecnología. Recíprocamente, esta preparación favorece el desarrollo de la tecnología y aumenta su eficacia. Además, la escuela modela los comportamientos para que la población pueda integrarse al número creciente de acontecimientos sociales que requieren asumir roles específicos a través de conductas específicas. Así, la escuela es el sitio en donde se trabaja sobre el comportamiento desde el modelado del cuerpo y sus acciones.

La técnica instrumental en el *conservatorio*

Cuando en 1795 se creó el Conservatorio de París a partir de unos ensayos previos en instituciones de formación musical en los que el estado laico tomaba parte de la educación de las personas que servirían musicalmente a su consolidación, se inauguró la educación musical moderna. La historia oficial de los conservatorios modernos recoge su antecedente directo en los conservatorios italianos del siglo XVII. Estos emergen de formas de funcionamiento de orfanatos que encuentran en la actividad musical un modo de asistir a la infancia desprotegida. Pero al mismo tiempo se convierten en usinas de mano de obra para la demanda creciente de los teatros de ópera que abrigaron un extraordinario desarrollo.

De un modo que no puede más que levantar suspicacias, esa historiografía no establece vinculación alguna con lo que pasaba del otro lado del Atlántico. Sin embargo, la lógica que sustentaba a esas instituciones tenía importantes puntos en común. En primer lugar, la música era tomada como una herramienta de civilización. El ejercicio musical sistemático era *per sé* disciplinador. Pero de una disciplina a través de la cual se accede a lo sublime. El conservatorio es así tomado como una salvación. La inserción en el medio económico es una evidencia de esa salvación. Aquella devoción hecha carne, canalizada a través de dichas tecnologías, se “seculariza”, en una devoción a la eficiencia productiva, propia de los principios capitalistas consolidados con la revolución industrial. Y se vincula con la preparación del cuerpo para la producción. Así como la escuela general es la institución que apuntaló la revolución industrial preparando a los sujetos para cumplir con los roles que esta tenía reservados para buena parte de una población que se trasladaba del campo a las ciudades, el conservatorio, acompañó la sustanciación de las formas capitalistas de producción musical preparando a los sujetos que serán necesarios para ocupar los roles productivos. En la secularización de los rituales musicales hacia la forma de la ópera, primero, y más adelante, el concierto, los roles musicales fueron conformando una jerarquía en la que la figura del compositor ocupa el sitio superior. Desde la perspectiva musical el compositor es el dios secular del ritual del concierto y el intérprete es su sacerdote (SHIFRES, 2006). Así, éste es una suerte de médium dispuesto a tocar desde

el alma del compositor (HUNTER, 2005). Su tarea consiste en revelar dicho espíritu al público.

En tanto institución, el Conservatorio representa el poder de la burguesía en el control no sólo de las formas expresivas musicales que serán consideradas de valor (validación del conocimiento), sino también en el modelado de las subjetividades que estarán al servicio de la producción musical convertida en producción de mercancía.

En el contexto de la revolución industrial, el conservatorio evoluciona en concurrencia con el desarrollo de la técnica de fabricación de los instrumentos musicales. El problema gnoseológico de dicha fabricación ya estaba solucionado: se había logrado un sistema de afinación que permitía homogeneizar las normas de fabricación y por lo tanto incrementar la producción. A diferencia de los constructores de instrumentos del siglo XVII, que centraban su valor en el dominio artesanal de los materiales, en las primeras décadas del siglo XIX, el énfasis de los constructores estará puesto en una innovación tecnológica que expande el horizonte de posibilidades performativas de los instrumentos. Así, como ocurre en la industria, los instrumentos más sofisticados prometen mayor eficacia en tanto existan personas capaces de accionarlos correctamente. De modo que se hace necesario formar personas que puedan manejar dicha tecnología de manera eficiente.

Esta es la base de la introducción de la noción de *técnica instrumental* como pilar de la formación del instrumentista. Aunque el otro pilar de esta formación, el de la lectoescritura musical, se conserva, la noción de técnica cobra un nuevo vigor. Esta noción genera las condiciones de posibilidad para introducir en la formación musical dos aspectos claves para el nuevo tipo de producción musical que está surgiendo: la disciplina y el control.

La técnica como método es la introducción del elemento disciplinante y disciplinador en el aprendizaje de un instrumento. La base técnica es así no solamente la base biomecánica sino el medio que conforma una subjetividad que está al servicio de un buen aprovechamiento de los recursos. El ejercicio técnico es un ejercicio persuasivo, modela al sujeto al tiempo que se va modelando el ideal estético. La técnica organiza los tiempos y distribuye los intereses a lo largo de la *carrera*. Como la técnica se basa en la *domestica-*

ción del cuerpo está asociada a la *maduración*, la idea de un cuerpo que *crece* y que adquiere habilidades como parte del ciclo vital. Esta noción de disciplina resuena en la idea de virtuoso que se celebra en los ejecutantes musicales a comienzos del siglo XIX.

El conservatorio sistematiza el control del cuerpo en el método. Durante sus primeras décadas cada conservatorio, en cada ciudad, en cada país, buscó desarrollar una sistematización propia que apareció como el *método oficial del conservatorio*. El compromiso de la institución con el modelado del cuerpo es tal que, a menudo, estos métodos se agotaron en el problema mecánico de tocar el instrumento. Se ve claramente que el principio del método no es poner el instrumento al servicio de la expresión sino poner el cuerpo al servicio del instrumento.

La técnica instrumental, como concepción pedagógica de base para tocar un instrumento es el resultado de una forma de poder que cobró vida hacia el siglo XVIII y que consideró necesario docilizar el cuerpo para elevar su eficacia productiva. Se trata de “una anatomía política que es asimismo una mecánica del poder” (FOUCAULT 1976, p. 160). Además la estrategia técnica es el eje central de una pedagogía que, como no podía ser de otro modo, se basó en la “observación minuciosa del detalle” que garantizaba el control de todas las cosas. Ese control del detalle provenía de una previa reticulación del campo de conocimiento. Esto significa, que el hecho de *tocar* un instrumento fue dividido en una cantidad considerable de componentes. Así se llegó a una descomposición del movimiento y el gesto en unidades de acción que se esperaba que fueran controladas de manera aislada para quedar al servicio de cualquier realización más compleja. El empirismo clásico resultó afín a este tipo de tratamiento del movimiento, y su enfoque disciplinario. En este contexto, la técnica se desvinculó de cualquier orgánico musical, se desvinculó de la obra terminada y se concentró en un detalle específico. Sobre la base de esta lógica se estudian escalas, arpeggios, trinos, trémolos, etc. con la idea de que la preparación del cuerpo sobre esas unidades de acción, lo prepararán para identificarlas y abordarlas cuando tales unidades formen parte de cualquier obra a ejecutar.

De este modo estas categorías de ejercicios se convierten en los contenidos de la enseñanza. El objeto de conocimiento es a su vez la estrategia de

dominación. De manera obediente, el estudiante concentra su atención en cada componente, pero bajo el control del maestro. El maestro, tiene así en esta fragmentación del campo de conocimiento una estrategia para ejercer el control.

Entiendo que es ese el control que mis colegas no querían perder cuando pedían que los estudiantes les enviaran varios videos de una misma ejecución mostrando diferentes partes del cuerpo. Sin embargo, en la presencialidad el maestro tampoco tiene acceso a todas ellas, en general tiene una visión relativamente parcial del estudiante y en ningún caso, tiene la posibilidad de controlar todas simultáneamente. ¿Qué es lo que existe en la presencialidad que le permite al maestro ejercer ese control?

Comunicación y control: aspectos claves en la clase de instrumento

El factor importante que es necesario tener en cuenta es el de las relaciones intersubjetivas que se construyen al interior de la clase de instrumento y el juego de roles entre sus participantes. La clase de instrumento es el arquetipo de encuadre diádico de enseñanza. Se trata de un tipo muy particular en el que los vínculos intersubjetivos se entretajan mucho más allá de la construcción del objeto de estudio en sí. Lógicamente, la comunicación tiene lugar a través del intercambio lingüístico entre el maestro y el discípulo. No obstante, ocurre entre ellos, también una modalidad de comunicación que no es verbal, que no está atravesada por los contenidos semánticos de los enunciados, y que, por ello, es más directa e inmediata.

Esta modalidad de comunicación está directamente vinculada con la capacidad que tenemos los seres humanos para atribuir estados mentales a nuestros congéneres como independientes y diferentes a los nuestros, y de entender sus conductas y contextualizar las nuestras de acuerdo con esas atribuciones. En el campo de la cognición social, esta capacidad es denominada *Teoría de la Mente*. A través de ella, somos capaces de sobrepasar en parte la opacidad de la mente del otro y dilucidar sus estados internos, tanto afectivos como propositivos. Así entendemos las emociones, intenciones y creencias

de las personas con las que estamos interactuando de manera autónoma con relación a las nuestras.

En la tradición psicológica la teoría de la mente fue explicada de dos maneras diferentes. De acuerdo con la *Teoría de la Teoría* (TT) nuestra percepción de los estados internos ajenos se basa en algún tipo de conocimiento teórico vinculado con la mente de la otra persona. Es decir que proviene de la posibilidad de operar a través de premisas que pueden aplicarse a la otra subjetividad y de razonamientos sobre ellas. Es por esta razón que los psicólogos del desarrollo dicen que actuamos de manera similar en muchos aspectos a como actúa un científico en la elaboración de sus teorías (GOPNIK, 1993). El aspecto objetivo de la atribución mental, hace que esta perspectiva sea conocida también como de *tercera persona*.

Para otros autores, el conocimiento de la mente del otro no proviene de poseer algún tipo de teoría **psicológico tácito** sino de la habilidad para proyectar imaginativamente el estado de la otra persona a partir de la utilización de recursos cognitivos propios (experiencias, percepciones, etc.). De esta manera, nos posicionamos en el lugar del otro (GALLESE, 2001). Esta perspectiva es conocida como *Teoría de la Simulación* (TS) o perspectiva de **Primera persona** (por el tipo de involucramiento subjetivo que demanda).

En la clase de instrumento, el maestro utiliza el lenguaje para decirle muchas cosas al discípulo. Pero también es cierto que muchos otros contenidos de la comunicación no son dichos. No obstante, el estudiante *sabe* qué es lo que piensa el maestro. En un pasaje autobiográfico, Cynthia Malitowski (2001) relata ~~la diferencia entre~~ el placer que siente una niña de seis años tocando el piano. Un placer que está corporeizado en el roce de los dedos sobre el marfil de las teclas, en la audición de cada sonido del gran piano, en la energía que tiene que utilizar para recorrer el teclado velozmente. También destaca la alegría de recibir el aplauso del público. Sin embargo, explica el dramático contraste que todo esto tiene cuando detecta el gesto de su maestra: simplemente “no sonrío”. “Ahora la excitación de la niña se convierte en nerviosismo. Su confianza se desvanece. Deja de escuchar los aplausos” (MALITOWSKI, 2001, p. 1). Ella no entiende las causas del disgusto de su maestra. No sabe qué estuvo mal. Solamente comprende ese estado interno y su responsabilidad para con él. La distancia entre el placer de tocar y sentir el

entusiasmo de la audiencia y el pensamiento demoleedor de la maestra es un abismo que la niña no puede zanzar. ¿Cómo es el conocimiento que el estudiante tiene acerca de lo que piensa el maestro? Más específicamente, ¿de qué naturaleza es esa atribución mental?

La mirada de la TS no satisface esta atribución, porque el estudiante no dispone de los recursos cognitivos (conocimientos, experiencias, etc.) que le permitan proyectarlos en la mente del profesor. La mirada de la TT sin dudas es teóricamente posible. Sin embargo, requeriría partir de una autoevaluación del propio desempeño en los términos exactos en los que los haría el maestro. Aunque esto, de hecho, puede ocurrir, es poco probable que siempre esté veloz y directamente disponible en el momento del intercambio de la clase.

Propongo que existe una corriente de comunicación maestro-discípulo, en el contexto de la clase de instrumento que es compatible con la *Perspectiva de Segunda Persona de la* atribución mental (THOMPSON, 2001; GOMILA, 2002; SCOTTO, 2002; PÉREZ & LAWLER, 2017). Esta perspectiva surge de la intuición, primero, y la investigación sistemática, luego, de la existencia de múltiples instancias en la experiencia humana en los que tiene lugar atribución mental sin que quepa la posibilidad de construcción teórica (TT) o utilización de recursos cognitivos previos (TS). Principalmente, cuando estudiamos la construcción de la subjetividad en la ontogenia y la intersubjetividad en la temprana infancia, vemos que los bebés muy pequeños dan cuenta de una comprensión de ciertos estados internos de su interlocutor adulto mucho más tempranamente que lo que la TT y la TS pueden explicar (GÓMEZ, 1998, TREVARTHEN, 1999/2000). Pero en la vida posterior también existen situaciones en la que, por ejemplo, reconocemos muy velozmente (de modo inmediato), el estado interno de otro en un determinado contexto social. Además, ni la TT ni la TS logran explicar por qué somos capaces de compartir el estado emocional del otro, de sentir con él, a pesar de que nuestro sistema teórico y/o experiencial puedan alertarnos sobre la falsedad o irrealdad de ese estado, como ocurre cuando lloramos en el teatro al ver una escena triste (GOMILA, 2013a).

La perspectiva de segunda persona contempla la comprensión y percepción de estados mentales mutuos que no involucran componentes lingüísticos ni operaciones con contenidos proposicionales. Es justamente la transparencia

de la atribución, es decir la inmediatez entre una serie de pistas perceptuales que recogemos de la corporalidad del otro y la atribución misma, lo que nos hace *sentir* como el otro.

Importantes teorías sobre la perspectiva de segunda persona sitúan en un lugar privilegiado algunos recursos cognitivos primarios para este acceso contingente a la mente del otro. En otro texto expliqué de qué modo al escuchar música nuestro esfuerzo por fijar la atención en las estructuras de organización de los sonidos, activan mecanismos conductuales de regulación temporal, que son fundamentales, en la atribución mental de segunda persona, y que por lo tanto podrían estar en la base de nuestra atribución de agencialidad a la música (SHIFRES, 2014; 2019). En términos simples, *hacer con la música* nos evoca la idea de *hacer con otro*. De ahí que la atribución mental basada en el hacer (perspectiva de segunda persona), sea el fundamento de la atribución *mental* (emocional e intencional) respecto de la música.

También se está comenzando a estudiar qué implica, desde la perspectiva de segunda persona, la performance musical grupal, para comprender a través de las particularidades de la propia ejecución, del propio *hacer juntos*, la intencionalidad interpretativa del otro.² Esta comunicación no proposicional, pre-reflexiva y directa es bastante conocida por los estudiantes y profesores de instrumentos musicales. Los maestros muchas veces tocan con los estudiantes durante las clases para *guiarlos*, esto es, indicarles el tempo, detalles de rubato, entre muchos otros atributos expresivos de la performance. Los profesores que utilizan esta estrategia, argumentan que pueden así *controlar* la performance, e inducir a los estudiantes, de manera directa, no mediada por el lenguaje, a ejercer ellos mismo el control de la misma, de una manera canónicamente deseada. Sin embargo, más allá de la intencionalidad de los maestros, en realidad sabemos poco acerca de qué advierten los estudiantes a través de esa práctica. ¿Qué aspectos de aquello que el maestro no dice es lo que el estudiante está notando?

A lo largo de la relación que establece el estudiante con su maestro, ellos aprenden a reconocerse a través de sus gestos y movimientos, tempos y rubatos,

2 Recientemente se ha realizado un conversatorio sobre Segunda persona y la música en el que se presentaron avances de varios trabajos que van en esta dirección. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9PV9TSOWoxg&t=595s>

tensiones e intensidades. Este conocimiento que está fuertemente reforzado por la experiencia de *hacer juntos* (tocando, acompañando, canturreando, etc.) les permite reconocerse en cada momento del intercambio que tiene lugar en la clase. En un experimento clásico, L. Murray y C. Trevarthen (1985) mostraron de qué modo, en la relación madre/bebé, ~~donde~~ cada gorjeo del bebé es respondido de manera contingente, y a tiempo, por la madre. Cuando esto no ocurría (por la manipulación temporal del dispositivo experimental) el encuentro se desequilibraba y desencadenaba emociones negativas. Del mismo modo, en la experiencia de tocar en la clase, los intercambios gestuales, sonoros y táctiles muestran aspectos del pensamiento que no requieren verbalización, sino solamente contingencia temporal y kinética. El estudiante se habitúa a esta suerte de *feedback* permanente. Esto es, la respuesta momento a momento, nota a nota que la gestualidad, los movimientos, los sonidos, las posturas del maestro le van dando acerca de la marcha de su ejecución, de cómo va yendo la ejecución. Aunque no lo pueda mirar a los ojos, una percepción especial del movimiento y el sonido, las posturas y las ubicaciones, se desarrolla como parte de la atención al entorno y le permite detectar las señales críticas de ese intercambio de segunda persona. La intimidad en la que se desarrolla la clase favorece el desarrollo de ese tipo de atención. Así, por ejemplo, pequeños movimientos, cambios de postura o de lugar, débiles sonidos, o la ausencia de ellos, pueden ser señales de que “la cosa no va tan bien”. Aunque el maestro no diga nada, su cuerpo habla. Esas señales pueden desequilibrar el intercambio. Y a partir de ese desequilibrio, como le ocurre a la niña de Malitowski, se pierde la confianza, y todo el esfuerzo del estudiante es invertido en volver a equilibrarse. Creo que está en línea con esto, el hecho de que muchos estudiantes prefieren las presentaciones en público que los exámenes.

La mirada bien observada

El panóptico (FOUCAULT, 1976) es una concepción del espacio en el que es posible ejercer un control sobre un campo humano extenso que se desea vigilar y controlar. Se trata de un diseño del espacio que al tiempo que articula el campo a controlar optimiza la vigilancia porque el propio sujeto, al no poder ver a su vigilante, se siente permanentemente observado. No se

trata tanto de poder observar desde una posición única y de privilegio, sino de que el observado asuma que dicha perspectiva es panóptica. Las tarimas elevadas sobre las que los profesores se enfrentan a sus clases, en la disposición clásica de las escuelas, podría ser una elaboración de dicho diseño espacial: desde allí dominan toda la clase. Sin embargo, la tarima posibilita un mirada que resulta más importante en la estrategia de control: la mirada del alumno hacia el maestro. En la clase es el profesor el verdaderamente observado. Esta dirección de la mirada refuerza el rol del maestro como modelo. No importa tanto qué es lo que observa su mirada sino el hecho de que esa mirada sea bien observada.

La presencia del maestro opera de un modo levemente diferente en la clase de instrumento. El encuadre diádico da lugar a una comunicación mucho más íntima. Pero, además, es una intimidad que se profundiza momento a momento, se ejercita en cada situación en la que maestro y discípulo tocan juntos, cada vez que el maestro dice “observa cómo lo hago yo”, “seguime a mí”.³ Al tomar cada movimiento, cada gesto, cada postura del maestro como modelo, aprendemos a ver sus pensamientos. Es un ejercicio de la perspectiva de segunda persona que funciona como en una pareja de enamorados en la que no se necesita una palabra para reconocer qué siente el otro. Sin embargo, la relación construida en la clase de instrumento, diádica e íntima, es profundamente asimétrica. No es el maestro quien está pendiente de cada gesto del discípulo. Es éste quien reconoce en el tono de su voz, la tensión de sus gestos, los movimientos con los que sigue el ritmo de la música, o la intensidad del toque con el que acompaña o ejemplifica una idea, una intencionalidad di-

3 Hay algo casi paradójico en esta estrategia didáctica basada en la imitación de un modelo. Por un lado se valora la personalidad y originalidad del artista, pero a menudo se asume que esa personalidad individual emerge casi como una revelación una vez que el estudiante ha podido realizar un camino “recto” en su formación, para lo cual la imitación es una de las formas más conspicuas de “tutor”. Pero aun cuando pueda criticarse la imitación como estrategia didáctica (véase BERRY, 1989), esta crítica se limita al plano interpretativo. El modelado del cuerpo *a imagen y semejanza* del modelo, como parte de la didáctica de la técnica instrumental, en general no es alcanzado por la crítica. Incluso muchos de los métodos que se denominan *funcionales* en su propia definición de *funcionalidad* (a menudo fuertemente vinculada a una noción de eficiencia) mantienen la idea de un modelo (muchas veces un modelo abstracto) que debe ser imitado o seguido. Lo paradójico reside en soslayar la pregunta de si puede el estudiante ser personalmente auténtico en el plano expresivo con un cuerpo modelado por exigencias preestablecidas desvinculadas de su propia personalidad expresiva corporizada.

rigida directamente a su propio desempeño. Esa intencionalidad es entonces construida como juzgadora. En el ejercicio de ese juicio permanente se refuerza la asimetría. Es la misma asimetría que representa la fotografía del meme de “teletrabajo en el conservatorio”.

Pronto adquiere el estudiante la capacidad de escanear de manera tangencial esos datos que provienen de esa presencia que lo mira. No es sentirse observado lo que lo intimida, es recibir de manera inevitablemente honesta y directa una respuesta momento a momento a cada detalle de su performance. Esto implica que la presencia y la mirada del maestro en la clase es fundamentalmente performativa. Es decir que se trata de una presencia que expresa un pensamiento que se sabe movido por la lógica de la medición evaluativa.

Antoni Gomila (2008) encuentra en la atribución mental de segunda persona, una función moral a partir de la posibilidad que este conocimiento del otro permite reforzar la empatía. Sin embargo, más adelante alerta sobre la ambigüedad moral de la música, en tanto experiencia, toda vez que ésta permite una lectura de la intencionalidad del otro (GOMILA, 2013b). La perspectiva de segunda persona nos permite sentirnos cobijados por el otro, pero también nos muestra su indiferencia, su disgusto, y hasta su amenaza.

Llevando esto a la díada maestro-discípulo, cuya marcada asimetría es además reforzada por el estatus institucional que la valida, la capacidad de leer la mente del otro opera en un sentido auto-coercitivo. El maestro, a través de su presencia expresiva en una performance de microgestualidad de sonido y movimiento, ejerce un control ortopédico sobre el alumno, en el sentido de impedir en el curso mismo de la ejecución cualquier atisbo de desvío respecto de lo que se espera. El ejercicio del control a través de esta sutil performance tiene dos implicancias importantes. La primera es que el maestro no necesita hablar. Una parte importante de lo que tiene para decir acerca de lo que piensa del desempeño del alumno es expresado a través de su cuerpo. En muchos casos, esto le exime de poner en palabras algunas ideas que expresadas verbalmente son explícitamente agresivas. El profesor habla a través de gestos y articulaciones sonoras de las que ni siquiera es conciente. El estudiante aprende a leerlas y a actuar en consecuencia. Esto establece una regulación, que al prescindir de las palabras oculta mucho de su estatus de control. Este control es parte del contrato pedagógico que maestro y discípulo firman en el

inicio de su relación. El maestro, guiado por un principio moral que le dice que tiene que garantizar que el estudiante *no se desvíe*, encuentra en esa forma cuasi involuntaria de control una ayuda silenciosa pero central en su tarea. En contrapartida, la segunda consecuencia es que el estudiante, en esa demanda implícita de autorregulación, se inhibe, pierde confianza en sí mismo, y con ella pierde el control de su propia performance.

En las relaciones que establecemos a través de la comunicación por medios informáticos (por ejemplo las videoconferencias), se ve seriamente alterada la microtemporalidad de los intercambios intersubjetivos. Como en el experimento de Murray y Trevarthen, la respuesta gestual y sonora contingente no llega a tiempo, se desvincula de su causa, pierde fuerza de conectividad. Este hecho, que en otro tipo de relaciones conlleva una pérdida importante en la calidad afectiva del intercambio, en la relación maestro-discípulo reformatea el esquema mismo sobre el que ésta se apoya. La relación se hace más horizontal. En la pantalla cada persona ocupa un cuadrado. Los cuadrados son todos iguales. Pero además funcionan como escudos en donde la mirada, e incluso las palabras pueden rebotar. Una parte importante de la violencia implícita, y a menudo involuntaria, presente en los intercambios, se amortigua por efecto de la asincronía y el diseño de pantalla.

En estos meses de experiencia personal con estos medios he podido constatar que la clase transcurre de otro modo, fundamentalmente cuando no es la palabra los medios del intercambio (por ejemplo, son la ejecución, la respuesta gestual, la musicalidad del habla, etc.). El estudiante se desprende de la mirada permanente y omnipresente. Se instala en él un sentido de confort que le permite explorar sus propias posibilidades musicales de un modo mucho más relajado que el que se permite hacerlo bajo la mirada y los oídos directos. El medio virtual puede ser, en ese sentido, liberador.

Creo que es esa ausencia del cuerpo (presente) del maestro, lo que los jóvenes, hoy en día, reivindican en los tutoriales que cada vez más entusiastamente siguen en Internet cuando quieren aprender algo. El tutorial habilita el deseo que nunca puede ser cumplido en la clase de pedirle al maestro: “solamente decime cómo hacer, y luego dejame tranquilo tratando de hacerlo”. Paradójicamente el tutorial parece ser un mecanismo para liberarnos del tutor.

Tal vez es esto lo que desconcierta al maestro. Tal vez por esto apela a la necesidad de restaurar el panóptico colocando muchas cámaras que puedan recrearle ese sentido de control y dominio. Creo, entonces, que el “teletrabajo en el conservatorio” es, en efecto, una oportunidad. Una oportunidad para que el “maestrado” comience a tomar en serio al “alumnado” como un sujeto autónomo, que es capaz de expresarse de manera personal y fiel a sus propios deseos, y cuyo recurso principal para sostener esa fidelidad es la estimación de su propio cuerpo.

Referências

BERRY, W. **Musical structure and performance**. Boston: Yale University Press, 1989.

BROSSARD, S. D. **Dictionnaire de Musique. Contenant une explication des termes grecs, latins, italiens, & françois les plus usitez dans la Musique**. Paris, Chez Christophe Ballard. Disponible en http://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/f/fe/IMSLP267238-PMLP165977-brossard_dictionnaire_de_musique.pdf, 1703.

CVEJIC, Z. **The virtuoso under subjection: Hoy german idealism shaped the critical reception of instrumental virtuosity in Europe, c. 1815-1850**. Unpublished doctoral thesis. Faculty of Graduate School. Cornell University, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. México: Siglo XXI, 1976.

GALLESE, V. The “Shared Manifold” Hypothesis. From mirror neurons to empathy. In E. Thompson (Ed.). **Between ourselves. Second-person issues in the study of consciousness**, (pp 33-50). Exeter: Imprint Academic, 2001.

GOMEZ, J.C. Do concepts of intersubjectivity apply to non-human primates?. In S. Braten (Ed.). **Intersubjective communication and emotion in early ontogeny**, pp. 245-259, 1998.

GOMILA, A. “La perspectiva de la segunda persona de la atribución intencional”, **Azafea: Revista de filosofía**, Vol. 4, 123-138, 2002.

GOMILA, A. La relevancia moral de la perspectiva de segunda persona. D. Pérez y L. Fenández, L.(Eds.), **Cuestiones filosóficas: ensayos en honor de Eduardo Rabossi**, s/p. Buenos Aires: Catálogos, 2008

GOMILA, A. Emociones en el teatro: ¿ por qué nos involucramos emocionalmente con una representación? **La representación de las pasiones: perspectivas artísticas, filosóficas y científicas**. Madrid: Dykinson, 57-78, 2013a

GOMILA, A. San Lorenzo en la ESMA: sobre la ambigüedad moral de la música. **Actas de ECCoM**, 1(2), 403-416, 2013b.

GOPNIK, A. How we know our minds: the illusion of first-person knowledge of intentionality. **Behavioral and Brain Sciences**, 16. 1-14.

HUNTER, M. “To Play as if from the Soul of the Composer”: The Idea of the Performer in Early Romantic Aesthetics. **Journal of the American Musicological Society**, 58(2), 357–398. <https://doi.org/10.1525/jams.2005.58.2.357>, 2005.

LA METTRIE, J.O.D. **El hombre máquina**. Buenos Aires: Eudeba, 1961.

LAS CASAS, B. **Apologética Historia Sumaria**. En M. Serrano y Sanz (Ed.) **Historiadores de Indias. Tomo 1**. Madrid: Bailly, Bailliere e Hijos, 1536/1909.

MALITOWSKI, C. **The journey from instrumentalist to musician: reflections on the implementation of the conservatory method in musical performance**. Unpublished Master Thesis. Faculty of Education, University of Lethbridge, Alberta, 2001.

MURRAY, L. & **TREVARTHEB**, C. B. Emotional regulation of interactions between 2 month olds and their mothers. In Field, T. M. & Fox N. A. (eds), **Social perception in infants**.(pp.177.197). New Jersey: Ablex, 1985.

PÉREZ, D., & LAWLER, D. (Comps.) **La segunda persona y las emociones**. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Filosófico, 2007.

PINEDA RODRÍGUEZ, S.M. **Conocer, destruir y venerar: significados del cuerpo en Bartolomé de las Casas**. Unpublished Thesis, Department of Spanish Philology. Universidad Autónoma de Barcelona, 2010.

RUIZ, I. Dos respuestas al proyecto jesuítico: música y rituales de los chiquitano de Bolivia y de los mbyá de la Argentina. **Música e Investigación**, 2, 79-97, 1998.

SCOTTO, C. “Interacción y atribución mental: la perspectiva de la segunda persona”, **Análisis Filosófico**, Vol. XXII, N° 2, pp. 135-151, 2002.

SHIFRES, F. Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical. **Revista de Historia de la Psicología**, 27(2/3), 21–29, 2006.

SHIFRES, F. Algo más sobre el enlace entre la infancia temprana y la música. El poder expresivo del rubato. In S. Español (Ed.), **Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana** (pp. 21–70). Buenos Aires: Paidós, 2014.

SHIFRES, F. El cuerpo como experiencia compartida: el sentido expresivo participativo en la música. In C. Fonseca (dir.) **Ritmidades. Cuerpos en Jira (2015-2019)** (pp. 80-95). Buenos Aires: UNA. Artes Dramáticas, 2019.

SIBILIA, P. **¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión**. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

SINGER, D. Entre la devoción y la subversión. **Revista Escena**, 32(65), 45–54, 2009.

THOMPSON, E. (Ed.). **Between ourselves. Second-person issues in the study of consciousness**. Exeter: Imprint Academic, 2001.

TREVARTHEN, C. Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. **Musicae Scientiae**, 3(Special Issue), 155–215, 1999/2000.

TURINO, T. **Music as social life. The politics of participation**. Chicago: University of Chicago Press, 2008.