



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Escuela Nacional de Música
Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
Instituto de Investigaciones Antropológicas

La expresión en la interpretación musical como performance compleja multimodal

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN MÚSICA (Educación Musical)

PRESENTA:
Fuensanta Fernández de Velazco

TUTOR PRINCIPAL:

Dr. Luis Alfonso Estrada Rodríguez
(Posgrado en Música, UNAM)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dr. Felipe Lara Rosano (CCADET)
Dr. Luis G. Benavides Ilizaliturri (Programa de Maestría y Doctorado en Música)

MÉXICO D. F., SEPTIEMBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. PROPÓSITO DE LA TESIS.....	9
3. JUSTIFICACIÓN.....	10
4. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	12
4.1. Preguntas del problema.....	15
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.....	16
6. ENFOQUES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓ.....	17
6.1. Las teorías de la performance.....	17
6.1.1. Enfoque de las teorías de la <i>performance</i> aplicadas a la investigación musical.....	19
6.1.2. La identidad musical, expresión de la personalidad musical del ejecutante, desde la óptica de la <i>performance</i>	20
6.1.3. La perspectiva de la <i>performance</i> como propuesta de análisis.....	22
6.1.4. Entre la investigación musical y las teorías de la <i>performance</i>	24
6.1.5. El ejecutante, el compositor, la obra y el público, cuatro ejes en relación. Hacia una conceptualización propia.....	28
6.2. El enfoque transdisciplinario.....	30
6.2.1. La perspectiva transdisciplinaria.....	30
6.2.2. Pilares de la metodología transdisciplinaria.....	31
6.3. El enfoque sistémico como paradigma metodológico.....	38

7.	ANÁLISIS MULTIDISCIPLINARIO DE LA EXPRESIVIDAD EN EL ACTO MUSICAL.....	41
7.1.	Neurociencias de la música y psicología de la música.....	41
7.1.1.	La comunicación musical y el significado emocional.....	42
7.1.2.	La expresión musical en la investigación empírica.....	44
7.1.3.	El desarrollo de las habilidades expresivas en relación con la técnica en el instrumento.....	46
7.1.4.	Talento, musicalidad y expresividad musical.....	50
7.1.5.	El ejecutante “experto” o profesional y la expresividad musical.....	51
7.1.6.	Conjunción de los aspectos más relevantes de este apartado.....	53
7.2.	La expresividad desde la perspectiva de la filosofía de la música.....	59
7.2.1.	Reflexiones en torno al efecto de la música en las emociones humanas.....	59
7.2.2.	Fenomenología, experiencia y expresividad musical.....	622
7.2.4.	Conjunción de los aspectos más relevantes de este apartado.....	67
7.3.	El enfoque de las neurociencias en pedagogía de la música y la expresividad musical.....	74
7.3.1.	Educación para la expresión musical.....	76
7.3.2.	La expresión en la pedagogía musical tradicional.....	79
7.3.3.	Las estrategias tradicionales de enseñanza de la expresividad musical.....	81
7.3.4.	Conjunción de los aspectos más relevantes de este apartado.....	84
7.4.	La perspectiva sociológica de la música.....	89
7.4.1.	El acto musical como construcción personal y sociocultural.....	89
7.4.2.	El desarrollo de la identidad del músico.....	93
7.4.3.	Conjunción de los aspectos más relevantes de este apartado.....	97
8.	LA EXPRESIVIDAD MUSICAL COMO PRODUCTO COMPLEJO. PROPUESTA DE UNA INTEGRACIÓN TRANSDISCIPLINARIA.....	100
8.1.	La relación cuerpo-mente-música en el acto musical.....	101

9. MODELO SISTÉMICO-TRANSDICCIPLINARIO DE LA EXPRESIVIDAD EN EL ACTO MUSICAL.....	105
9.1. El enfoque sistémico aplicado a la expresividad en la interpretación musical.....	105
9.1.1. El sistema <i>performance</i>	106
9.1.2. Ambiente o entorno del sistema <i>performance</i>	107
9.1.3. Subsistemas del subsistema ejecutante.....	109
9.2. Visión sistémica de la expresividad en la interpretación musical.....	112
9.3. Modelo sistémico de la expresividad en el acto musical.....	116
9.3.1. Módulos del modelo:.....	116
9.3.2. Conclusiones.....	126
CONCLUSIONES GENERALES.....	127
<i>Dialogicidad expresiva</i>	127
Hacia una pedagogía sistémica de la expresividad musical.....	131
Reflexionar y comprender la expresividad como experiencia vivida.....	133
Hacia una propuesta de un proceso transdisciplinario de auto-formación como base para la reflexión de la expresividad como experiencia vivida.....	134
IV. Recomendaciones.....	138
BIBLIOGRAFÍA.....	140
ILUSTRACIONES.....	156

1. INTRODUCCIÓN

La expresividad en la interpretación musical fue por mucho tiempo un enigma dentro del hacer e investigación musical. Era difícil explicar por qué los músicos con su interpretación despiertan emociones estéticas en sus escuchas, pero más complejo era esclarecer por qué la interpretación de una misma obra por varios artistas provocaba respuestas emocionales diferentes en los oyentes.

En los últimos veinte años gracias a la investigación empírica ha mejorado la comprensión de este fenómeno, sin embargo estas nuevas teorías y descubrimientos no han permeado en la práctica docente de tal forma que ésta tome una nueva orientación.

Al proceso de interpretación musical generalmente se le observa como una síntesis entre las capacidades técnicas y expresivas del músico, y se asume que los aspectos de la técnica instrumental son posibles de aprender, mientras que los aspectos expresivos son sólo intuitivos. (Juslin 2003, pp. 273-302)

El ser expresivo o tener musicalidad en la interpretación musical es uno de los aspectos de mayor importancia para el ejecutante, sin embargo se considera difícil de alcanzar. (Juslin, 2003, pp. 273-302; Laukka 2004, pp. 45-56; Lindström, Juslin, Bresin y Williamon 2003, pp. 23-47) Muchos profesores de instrumento consideran que no se puede enseñar la expresividad y se excusan diciendo que “no existe una fórmula para tocar con expresividad, se tiene que usar [el] alma”¹ (Woody 2000, p. 21) Por lo general se piensa que si una persona es musical o expresiva en su interpretación al instrumento posee un talento musical innato. Esta idea está tan generalizada que algunos autores plantean que existe una psicología popular sobre el talento. (Sloboda, Davidson, Moore y Howe 1994, pp. 124-128)

¹ Traducción propia.

La expresividad musical refleja la sensibilidad emocional del artista, pero esto no quiere decir que sea imposible desarrollarla. Se basa en conocimientos principalmente tácitos² y difíciles de transmitir de forma verbal (Juslin, Karlson, Lindström, Frieberg y Schoonderwaldt 2006, p. 80), lo que dificulta la práctica docente.

La comunicación de emociones en la interpretación musical por su importancia tendría que tener prioridad en la formación de ejecutante, pero existen estudios como los de Hepler (1968), Perssons (1993), Rostvall y West (2001) que señalan que la enseñanza de la música se centra principalmente en el desarrollo de la técnica instrumental, y no en la expresividad. La técnica instrumental es necesaria para una buena interpretación, sin embargo, lo que realmente diferencia a los ejecutantes entre sí es su expresividad (Boyd y G-Warren 1992, pp. 103-108)

Entre las pocas estrategias que actualmente son utilizadas para la enseñanza de la expresividad en la interpretación musical se encuentran: la utilización de modelos expresivos; por ejemplo, la interpretación del docente sirve de modelo para el estudiante (Dickey 1992, pp. 27-40); el uso de metáforas para evocar un estado de ánimo, es decir, centrarse en sentir las emociones confiando en que estas emociones se traduzcan en propiedades sonoras de forma natural (Karlsson 2008, p. 10); y las indicaciones que los profesores hacen directamente sobre los parámetros acústicos, (Woody 1999, pp.331-342) que requieren que el maestro tenga un conocimiento explícito sobre la expresión, y que comúnmente no es el caso.

Todas estas estrategias, como explica Karlsson (2008, p. 10) no proporcionan un conocimiento explícito con respecto a la expresión emocional, sólo la afrontan de forma

² El conocimiento tácito o implícito es un concepto creado por Michael Polanyi, utilizado en las conferencias Gifford (1951-52) en la Universidad de Aberdeen y más tarde publicadas como *Personal Knowledge* (1964). El atributo tácito, fue en un principio adoptado para indicar un conocimiento primordial o enraizado en la acción de un individuo. El conocimiento tácito puede ser definido como un conocimiento difícil de ser articulado y expresado formalmente. “Hay cosas que sabemos pero no podemos expresar” explica Polanyi (1962), y esto es sorprendentemente cierto para el conocimiento de ciertas habilidades. “Yo puedo decir que sé cómo andar en bicicleta o nadar, pero esto no quiere decir que yo sé cómo hago para mantener el equilibrio en una bicicleta o mantenerme a flote al nadar.” Puede ser que no tengamos ni la menor idea de cómo hacemos esto, o incluso tener una idea errónea de la misma, pero sí poder andar en bicicleta o nadar. Realizamos una habilidad apoyándonos en la coordinación muscular elemental, y somos conscientes de haberla conseguido al momento de nuestro desempeño. Estamos conscientes de ella *al momento de realizarla*, y no (o sólo de forma incompleta) conscientes de ella *en sí misma*. (Polanyi 1962, p.601)

indirecta; además algunas de ellas, como la utilización de metáforas o centrarse en sentir emociones, no proporcionan una retroalimentación informativa, es decir, el intérprete no puede hacer una comparación directa de su estrategia de interpretación actual con una estrategia óptima. En el caso de la instrucción verbal, el sólo decirle al estudiante que su ejecución es buena o mala, no le ayuda para mejorar.

En el presente proyecto me propongo hacer un nuevo acercamiento de la expresividad en la interpretación musical, de una forma sistémica y compleja. En él la expresividad no sólo reside en la forma en que un músico toma el *tempo* al interpretar una obra determinada, o si hace o no *rubato* en alguna parte. La expresividad como cualidad³ fenomenológica es una manera de ser de la persona, de percibir, interpretar, actuar, pensar, decidir y saber provocar. Abarca todo el individuo, forma parte de la personalidad musical del intérprete, y es el sello característico en su ejecución durante el acto musical. Al interpretar una obra, el ejecutante toca según su forma de ser, de percibir, de sentir, de actuar, y de pensar, dentro de un proceso vital y permanente de intercambio entre él y los elementos de su entorno, que se da en una alternancia temporal de situaciones determinadas por las acciones con él mismo, con los demás (las personas de su entorno), y con el mundo.

Con esta tesis mi interés es mostrar, con una visión más amplia ofrecida por las teorías de la *performance* y la transdisciplina, cómo el mismo ‘hacer musical’⁴ del ejecutante le permite construir su propia personalidad e identidad musical⁵ expresiva, y contribuye al mismo tiempo, a la creación de identidades musicales expresivas en sus escuchas.

³ Ontológicamente la cualidad de la expresión es un ser que no reside en sí, sino en otro. Ya esto Platón lo denominaba: ποίότης: calidad, especie (Teeteto, 182 a); que Cicerón traduce como *qualitas*: aquello que responde al cuál.(Academica, 1. 6. 24-1.7.25)

⁴ Utilizo el término ‘hacer musical’, tomado de los autores de las teorías de la *performance* como Cook (2001), Auslander (2006), y Madrid (2009), que expresa, en primer lugar, la relación concreta que existe entre la obra, el artista y el público; y en segundo lugar, el contexto en el cuál se desarrolla el acto musical, es decir el efecto de éste dentro del campo cultural en que se origina.

⁵ Con ‘personalidad musical’ me refiero a lo que Gotlovitch (1998, p.144) denominaría “personalismo”, que toma en cuenta al artista como una persona viva en la *performance*. Desde esta perspectiva, la expresión de la ‘personalidad musical’ del artista intérprete es de suma importancia en la interpretación musical ante una audiencia. Desde el punto de vista de la sociología de la música, la identidad de una persona es entendida como aquellas propiedades que la identifican, que persisten a través de todos sus actos individuales, pero que al

El problema de la tesis lo considero como un contraste entre la visión tradicional de la expresividad en la interpretación musical, que me ha tocado vivir y que coincide con las experiencias narradas por Sloboda et al. (1994), Karlson (2008), Rostvall y West (2001), Perssons (1993), y lo que sería una visión sistémica, holística y transdisciplinaria de la expresividad musical.

Para abordar el problema en primer lugar me tengo que exigir una perspectiva integral que considere a éste como una totalidad conformada por diferentes aspectos, es decir, me requiere un enfoque sistémico-transdisciplinario. Para lograrlo, inicio con el análisis de la expresividad musical desde diferentes enfoques disciplinarios, mediante una investigación que abarca la visión de diversos saberes y constructos teóricos de varias disciplinas en torno a la expresividad musical. Entre las disciplinas a las que me acerco están las neurociencias de la música y la psicología de la música, algunos aportes de la filosofía de la música, las neurociencias en pedagogía musical, la pedagogía musical tradicional y la sociología de la música. Este análisis enlaza una propuesta de una integración de los diferentes saberes y constructos teóricos de forma transdisciplinaria.

Enseguida planteo un modelo de integración sistémica de los diferentes aspectos que conforman la expresividad en la interpretación musical, en el que expongo la expresividad musical con un enfoque sistémico, que al mismo tiempo me permite analizar cada una de sus partes y el impacto de éstas sobre el hecho general. Este análisis incluye una descripción del comportamiento dinámico del fenómeno de la expresividad en la interpretación musical.

En las conclusiones sugiero una propuesta didáctica sistémica-transdisciplinaria que intenta impulsar al intérprete a desarrollar su propia identidad musical, reforzar su sensibilidad y creatividad, y enriquecer su intención expresiva y participativa en la ejecución. Esta propuesta está basada en mi experiencia como pedagoga musical, y pretende que a partir de la correlación de experiencias visuales, espaciales, corporales, literarias y acústicas, y del proceso de reflexión y diálogo en relación con sus vivencias y aprendizajes, el intérprete consiga una nueva forma de percibir la obra que ejecuta, y la pueda reflejar como una nueva realidad expresiva al momento de la ejecución.

mismo tiempo la distinguen de las demás personas. La 'identidad' es una estructura que continuamente se produce, se reproduce y se transforma, y que emerge de la interacción del individuo con las personas más importantes de su entorno. (Münch 2007, p.41)

1. PROPÓSITO DE LA TESIS

La propuesta del proyecto responde a la necesidad de lograr una conceptualización sistémica de la expresividad en la interpretación musical, en donde se le conciba como una realidad compleja, determinada por la confluencia de múltiples factores que interactúan conjuntamente. Entre ellos están factores neurológicos, psicológicos, pedagógicos, socio-culturales, personales, filosóficos, y musicales. Las propiedades características de la expresividad en la ejecución de un intérprete surgen de las interrelaciones de múltiples factores y aún del entorno en el que el intérprete se encuentra y con el cuál interactúa. Para dimensionar la complejidad de la expresividad en la interpretación musical, juzgo necesario hacerlo de forma holística, es decir, sin descomponerla en partes, pues las interrelaciones entre diferentes aspectos que dan sentido al todo se disuelven en su fragmentación.

La realización de este proyecto exige entonces un nuevo acercamiento como un todo desde la complejidad, que cuestione la forma tradicional del proceso del aprendizaje y la práctica de la expresividad en la interpretación musical. Propongo una forma multidimensional y multirreferencial de trabajo, mediante una investigación de tipo transdisciplinario. En ella se generarán sin duda, relaciones entre saberes y constructos teóricos de diferentes disciplinas en torno a la problemática de la expresividad en la interpretación musical, que podrán ofrecer un ámbito de investigación de tipo complejo. Analizo la expresividad en el acto musical con una perspectiva sistémica-transdisciplinaria, que me lleva a hacer una propuesta auto-formativa, transdisciplinaria, reflexiva y dialógica enfocada a formar al intérprete en la construcción de su propia identidad musical, reforzar su sensibilidad y creatividad, y enriquecer su intención expresiva y participativa en la ejecución. Con esta tesis la formación artística en general y la música en particular tomarán una dirección más humanista, con sus métodos y procedimientos.

2. JUSTIFICACIÓN

Ha habido enfoques disciplinarios e interdisciplinarios que han hecho aportaciones importantes en la investigación sobre la expresividad en la interpretación musical. Como sucede en todos los saberes surgidos únicamente de la lógica interna de las disciplinas, aún con acercamientos interdisciplinarios, han pretendido explicar la realidad y actuar sobre de ella de forma lineal, biunívoca, y por lo tanto con poca repercusión humana del saber.⁶ Por ello sugiero que la complejidad de la expresividad en la interpretación musical requiere una nueva conceptualización desde una perspectiva más amplia, como un todo holístico.

En el presente proyecto propongo un enfoque de tipo sistémico para generar un nuevo acercamiento de corte multidimensional y multirreferencial, expuesta como una forma sistemática de aproximación y representación de la realidad de la expresividad en la interpretación musical. Este tipo de enfoque me permite la observación de la expresividad como un todo, que a su vez incluye la observación de las interrelaciones surgidas del estudio mismo y del impacto de ellas sobre el fenómeno general.

Al concebir al fenómeno de la expresividad en la interpretación musical de forma sistémica, los diferentes aspectos que la conforman serían sus subsistemas, y el entorno socio-cultural en donde se encuentra junto con otros sistemas, su suprasistema. Este análisis sistémico de la expresividad en la interpretación musical incluirá una descripción del comportamiento dinámico del fenómeno, incluyendo a sus subsistemas y suprasistema, y una representación gráfica de los mismos.

⁶ Cfr.:

- Will, Clifford M. *¿Tenía razón Einstein?* (Barcelona: Gedisa, 1992).
- Howard Gardner. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* (Barcelona: Paidós, 1996).
- Horgan, John. *The end of science: facing the limits of knowledge in the twilight of the scientific age.* (Massachussets: Addison Wesley, 1996)
- Micha Hutchison. *Mega brain: new tools and techniques for brain growth and mind expansion.* (New York : Ballantine Books, 1996).

La propuesta de aplicación pretende que por medio de la experiencia vivida y la reflexión dialógica, el ejecutante transforme el conocimiento implícito que tiene de los diferentes saberes en conocimiento explícito, y lo lleve a descubrir en él mismo un nuevo nivel de percepción y de expresión.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La expresividad es uno de los elementos indispensables para el intérprete profesional (Lindström, Juslin, Bresin, y Williamon 2003, pp. 23-47; Laukka 2004, pp. 45-56); sin embargo diferentes investigaciones como las de Hepler (1986), Persson (1993) Rostvall y West (2001), y Tait (1992) muestran que la enseñanza de la música se centra principalmente en la técnica y no en la expresividad, y la mayoría de los métodos para el aprendizaje instrumental no cubren los aspectos expresivos en absoluto (Rostvall y West 2001, p. 9). Por supuesto, una buena técnica es necesaria para poder abordar las obras por interpretar; pero los momentos más impresionantes e intensos en la experiencia musical a menudo se derivan de la capacidad del ejecutante de expresar o comunicar emociones, que conmueven al oyente, y suscitan en él respuestas emocionales de naturaleza estética. Estos aspectos emocionales son de gran importancia y significan un gran desafío para la enseñanza musical, ya que la comunicación reactiva de emociones implica conocimientos tácitos que son difíciles de transmitir de profesor a alumno, como lo indican Juslin et al. (2006, p. 80).

Estudios realizados por las neurociencias de la música en relación a las emociones humanas describen la expresividad en la interpretación musical como un fenómeno multidimensional, que comprende distintos mecanismos simultáneos, por ejemplo: el tomar en cuenta la estructura musical en la interpretación, y al mismo tiempo darle un carácter apropiado a la música. (Juslin 2003, pp. 273-302; Juslin, Friberg y Bresin, 2002 pp. 63-122)

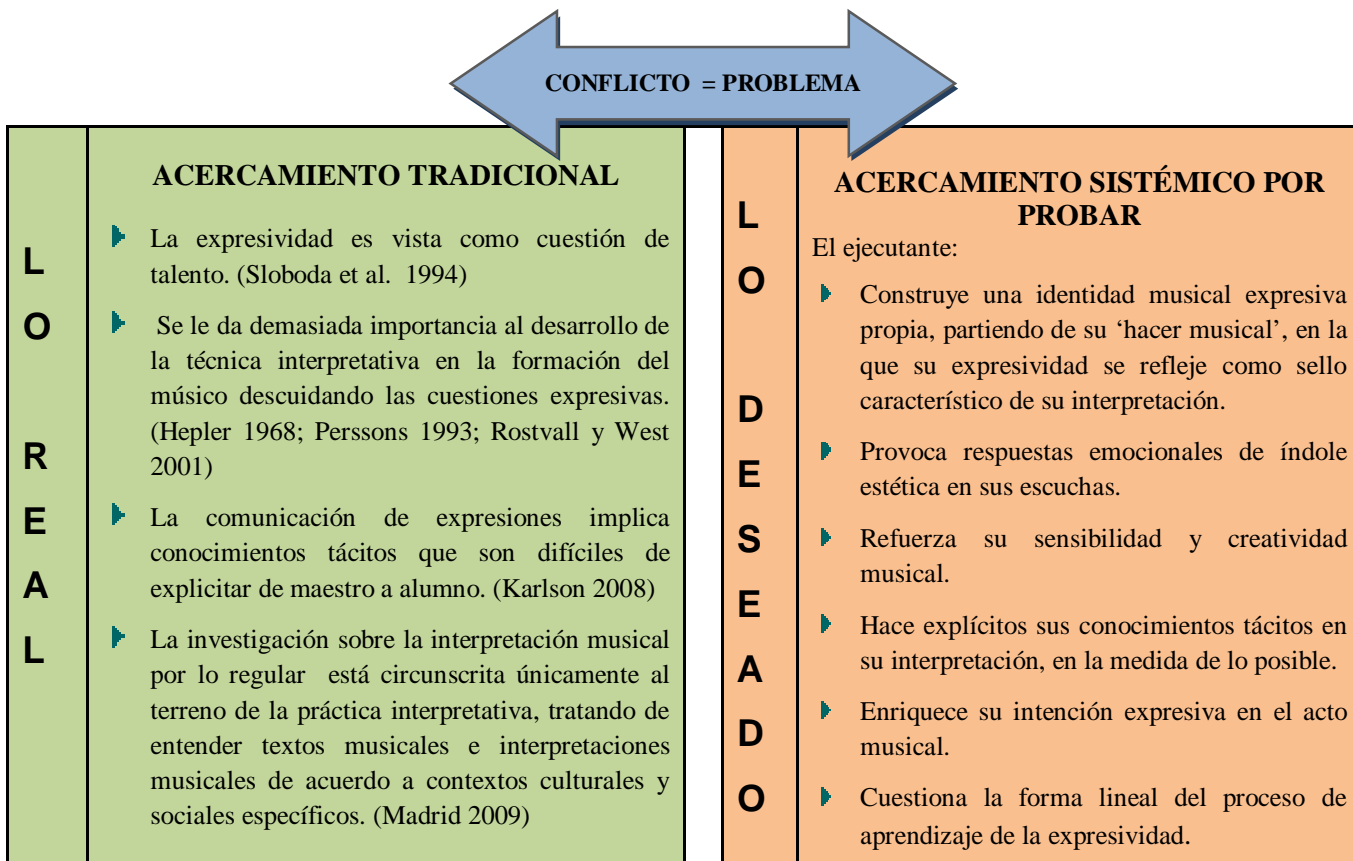
También se ha estudiado la expresividad musical con otro tipo de enfoques y disciplinas: con la sociología de la música (De la Motte y Neuhoff, 2007), la filosofía de la música (Bowman, 1998), las neurociencias aplicadas a la pedagogía musical (Gruhn y Rauscher, 2008) y la pedagogía musical (Dickey, 1992).

En el presente proyecto me propongo hacer un nuevo acercamiento de la expresividad en la interpretación musical de una forma sistémica y compleja, en el cual la expresividad musical no sólo resida en cuestiones de la técnica de ejecución instrumental. Por ejemplo: en la

forma en que un músico toma el *tempo* al interpretar una obra determinada, o si hace o no *rubato* en alguna parte; si su exactitud rítmica es impecable, si obtiene del sonido un color específico, o si toma una articulación determinada.

Desde mi punto de vista la expresividad, como cualidad fenomenológica, es una manera de ser de la persona, de percibir, interpretar, actuar, pensar, decidir y saber provocar. Desde esta perspectiva la expresividad abarca todo el individuo, forma parte de su personalidad musical, y es el sello característico en su ejecución durante el acto musical. Cada vez que toca un músico, su historia personal está implícita en su expresividad y también está implicado el espíritu de trascendencia de él traído al momento presente en el acto musical. El ejecutante toca según su forma de ser, de percibir, de sentir, de actuar, y de pensar, dentro de un proceso vital y continuo de intercambio entre él y los elementos de su entorno. Este proceso se lleva a cabo a través de la alternancia temporal de situaciones determinadas por las acciones con él mismo, con los demás (las personas de su entorno), y con el mundo.

De esta forma, me atrevo a considerar el problema de la tesis como un contraste entre la visión tradicional de la expresividad en la interpretación musical, que me ha tocado vivir y que coincide con las experiencias narradas por Sloboda et al. (1994), Karlson (2008), Rostvall y West (2001), Perssons (1993), y lo que sería una visión sistémica, holística y transdisciplinaria de la expresividad musical, como puede verse en el siguiente esquema:



^{1.} Contraste entre la visión tradicional y la visión sistémica-transdisciplinaria de la expresividad musical⁷

Mi interés es mostrar, con una visión más amplia ofrecida por las teorías de la *performance* y la transdisciplina, cómo el mismo ‘hacer musical’ del ejecutante le permite construir su propia personalidad e identidad musical expresivas, y contribuye al mismo tiempo, a la creación de identidades musicales expresivas en sus escuchas.

⁷ Elaboración propia.

4.1. Preguntas del problema

- ▶ ¿La expresividad como identidad musical es cuestión de talento innato o es una facultad humana que se puede enriquecer?
- ▶ ¿Qué es fuerza expresiva en una interpretación y de qué depende?
- ▶ ¿Cómo llega a construir un intérprete mediante su hacer artístico su propia ‘personalidad e identidad musical’ que se refleja como sello personal en su expresividad durante el acto musical?
- ▶ ¿Cómo puede el intérprete generar respuestas emocionales de naturaleza estética en sus escuchas, que contribuyan a construir sus identidades musicales?
- ▶ ¿Es posible enriquecer la fuerza expresiva en la interpretación musical mediante el desarrollo de una sistemática de auto-formación transdisciplinaria, reflexiva y dialógica, que refuerce la sensibilidad, la creatividad y la identidad musical del ejecutante?

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Con esta tesis pretendo lo siguiente:

1. Lograr una conceptualización sistémica de la expresividad en la interpretación musical en donde se le pueda percibir como una realidad compleja, determinada por la confluencia de múltiples factores que interactúan conjuntamente.
2. Hacer un análisis de la expresividad musical desde diferentes enfoques disciplinarios: las neurociencias de la música, la psicología de la música, la filosofía de la música, las neurociencias en pedagogía musical, la pedagogía musical tradicional y la sociología de la música.
3. Realizar una propuesta de una integración transdisciplinaria de los saberes y constructos teóricos de las disciplinas estudiadas, de forma transdisciplinaria.
4. Construir un modelo de integración sistémica con diferentes aspectos, saberes y constructos teóricos de la expresividad en la interpretación musical, estudiar las interrelaciones existentes, comprender su funcionamiento, y proponer algunas soluciones al problema.
5. Sugerir una propuesta didáctica sistémica-transdisciplinaria para estimular al intérprete a desarrollar su propia identidad musical, reforzar su sensibilidad y creatividad, y enriquecer su intención expresiva y participativa en la ejecución.

6. ENFOQUES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

Quiero apoyar mi tesis en dos enfoques teóricos contemporáneos: las teorías de la *performance* y la transdisciplina. Estos van a proporcionar los recursos teóricos necesarios para la conceptualización sistémica que pretendo realizar. El enfoque sistémico como paradigma metodológico proveerá los recursos metodológicos necesarios para poder conocer, interpretar y explicar la realidad compleja de la expresividad en la interpretación musical.

6.1. Las teorías de la *performance*

Al incursionar en el campo de las teorías o estudios de la *performance*, lo primero que se cuestiona uno es ¿qué es la *performance*? Para ello voy a tomar las reflexiones de Schechner (2002), sobre las palabras en su idioma original, *performance* “is” y *performance* “as”.

Una *performance* “es” cuando su contexto histórico y social, su convención, usos, costumbres, y su tradición, la definen; en cambio, una *performance* “como”, es en la forma como se hace, se comporta y se muestra. (Schechner 2002, pp. 30 y 32)

Schechner ofrece una visión muy amplia de la perspectiva de la *performance*, ya que cualquier comportamiento, evento, acción o cosa puede ser estudiado, por ejemplo, desde su contexto histórico-social; pero a la vez ‘como’ *performance*, ser analizado en la forma como se hace y se comporta.

Las teorías de la *performance* como campo de investigación se apoyan en las ciencias sociales, las humanidades y las artes, y han tomado al teatro como elemento central de la vida social y cultural. “Ellas incluyen también a la danza, a las representaciones de rituales sagrados y las prácticas de la vida cotidiana; los cuentos y el hablar en público; el *avant -garde performance-art*; los entretenimientos populares; las micro-construcciones de la etnicidad; la raza, la clase, el sexo y el género; las ferias del mundo y los festivales patrimoniales; la comunicación no verbal, el juego y el deporte; las manifestaciones políticas [...] potencialmente cualquier instancia de conducta expresiva o representación cultural.”⁸ (McKenzie, 2005)⁹

6.1.1. Enfoque de las teorías de la *performance* aplicadas a la investigación musical

Los estudios de la *performance* proporcionan una nueva y más amplia perspectiva a la investigación musical al no dedicarse únicamente al estudio de la obra escrita y su ejecución, sino también a profundizar en el análisis de la totalidad del hacer musical, el cual incluye su contexto.

Nicolas Cook (2001), propone una forma de entender la música como un *continuum* entre proceso y producto, donde las obras musicales se convierten en “guiones”, que proveen un mapa general para la interacción entre los músicos.

“Mientras que pensar en un cuarteto de Mozart como un texto, es explicarlo como un medio sonoro, el medio ideal del objeto reproducido en la *performance*; pensar lo como un guión, es verlo como una coreografía, un *continuum* en tiempo real, interacciones sociales entre los

⁸ Traducción propia.

⁹ No tiene números de páginas.

músicos: una serie de actos mutuos de escucha y gestos comunes que promulgan una particular visión de la sociedad.”¹⁰ (2001, [15])

Cook señala que el enfatizar la dimensión social en la interpretación musical no niega la importancia del papel del compositor de la obra, sino por el contrario, se ve que ésta tiene también implicaciones con el propósito por el cual se escribió. Incluso una sinfonía de Beethoven debería ser entendida como una práctica dinámica dentro de la cultura contemporánea, en lugar de volverla un monumento histórico, ya que representa el trabajo no sólo del autor, sino también de los intérpretes, productores e ingenieros, editores y comentaristas. (Cook 2001, [14])

Esta perspectiva como una práctica dinámica entre todos los que intervienen en el acto musical, y dentro de un contexto social con el cuál interactúa, es propia de los estudios de la *performance*. La propuesta de Cook nos ofrece una panorámica completa, una obra no es sólo el medio sonoro, sino que es la música con un fin social. Son las interacciones sociales entre los músicos o entre éstos y la sociedad con un fin común: la música.

Cook (2001) concluye diciendo que es imposible mantener una clara distinción entre la obra y la *performance* “proceso y producto”, porque éstas semejan “dos hebras complementarias de una trenza que llamamos la *performance*.”¹¹ (2001, [20])

6.1.2. La identidad musical, expresión de la personalidad musical del ejecutante, desde la óptica de la *performance*

Así como existe una estrecha relación entre el ‘proceso y el producto’, es decir, entre la obra y el acto musical, también se observa desde la perspectiva de las teorías de la *performance* una relación muy cercana entre la obra, el ejecutante y el público. Para poder apreciarla

¹⁰ Traducción propia.

¹¹ Traducción propia.

tomaré el análisis que hace Auslander (2006) sobre el estudio filosófico de Godlovitch (1998), en su artículo *Musical Persona*.

Auslander (2006) expone que su concepto de “*musical persona*” tiene cierta afinidad con el “personalismo” de Godlovitch (1998), porque toma en cuenta al artista como una persona viva en la *performance*. Para Godlovitch las características individuales del artista como persona se reflejan en la forma como se expresa durante el acto musical, que incluyen no sólo la técnica del músico, sino también sus expresiones faciales y gestos, y las actitudes que transmite, lo que el público conoce de su vida fuera del contexto de la *performance*, etc. (Godlovitch 1998, p. 140) Esto lleva a afirmar a Godlovitch, que “el personalismo nos recuerda que la *performance* es especialmente una forma de comunicación, y no una obra o una idea de un compositor, sino una persona (el artista), a través de la música”.¹² (Godlovitch 1998, p. 144)

Tanto el análisis de Auslander como el de Godlovitch están centrados en el artista, y toman de la ejecución del intérprete no la música, sino la *performance* como lo principal; sin embargo el mismo Auslander encuentra diferencias importantes entre su posición y la de Godlovitch. Mientras Godlovitch está interesado en la *performance* como persona o personalidad, Auslander sugiere que la *performance* es una forma de auto-presentación. Explica que algunas de estas presentaciones pueden ser percibidas como personalmente expresivas, mientras que otras no lo son. (Auslander 2006, p. 103) Godlovitch sugiere que la expresión de la personalidad del artista intérprete es lo principal en la interpretación musical, mientras Auslander critica esta posición, porque Godlovitch para su estudio utilizó sólo pianistas solistas y Auslander para su análisis incluye todo tipo de música, sólo necesita que los músicos toquen para una audiencia. Esta perspectiva más amplia que propone Auslander exige un enfoque contextual en cuestión del contenido. En algunos casos el foco de atención en la *performance* estará en el músico como persona a través del sonido, mientras que en otros la persona puede estar subordinada al sonido; pero en ambos casos los músicos como personas reflejan como prioridad el contexto de la *performance*. (Auslander 2006, p. 104-105)

¹² Traducción propia.

Auslander plantea que para pensar en la música como una *performance* se tiene que tomar en cuenta primero la relación concreta del artista con el público, en lugar de la cuestión de la relación entre las obras musicales y el acto musical, que es también como lo plantea Cook (2001). Auslander continúa explicando que los músicos, a diferencia de los actores, los cantantes de ópera, o incluso los bailarines, normalmente no representan personajes ficticios en sus actuaciones. Pero le parece razonable analizar la *performance* musical como una especie de *performance* de identidad, aunque los músicos suelen iniciar identidades musicales mediante una presencia específica, “estas identidades no son simplemente creadas por los músicos y consumidos por el público. Por el contrario, las identidades son sociales y en varios aspectos cruciales [...] La audiencia es por tanto el co-creador de la persona y tiene una reciprocidad que va más allá de sólo el consumo”.¹³ (Auslander 2006, p.117)

Visto de esta manera, el objeto de la *performance* musical es para Auslander, la presentación de una *identidad*, una *personalidad musical*, en un contexto social determinado, en lugar de la ejecución de un texto.

“Las obras musicales son entonces, parte del equipamiento expresivo que emplean los músicos en la producción de su ‘*personae*’. Hasta el escenario, la apariencia, la forma, la música interpretada, y el estilo de la *performance* deben ser coherentes con la identidad en juego, pretendida por el músico”.¹⁴ (Auslander 2006, p. 118)

Al plantear Auslander esta estrecha relación del artista con el público, en la cual se genera esta ‘*identidad musical social*’, nos presenta una idea sobre el acto musical muy diferente: la personalidad musical del ejecutante, su expresividad, dentro de un contexto social, como identidad personal.

¹³ Traducción propia.

¹⁴ Traducción propia.

6.1.3. La perspectiva de la *performance* como propuesta de análisis

Me he propuesto tomar un enfoque de los estudios de la *performance* para este proyecto por su perspectiva. Para comprenderla, haré un análisis comparativo entre este nuevo paradigma de percepción de la música como una *performance*, y la forma de análisis tradicional, anterior a los estudios de la *performance*.

Las investigaciones sobre la interpretación y la expresión en el acto musical realizadas antes de que aparecieran los estudios de la *performance* estaban orientadas únicamente al campo de la ejecución de un texto musical y se enfocaban solamente al cómo hacer una obra accesible al público.¹⁵

Los estudios actuales de la *performance* plantean una idea diferente:

“Como terreno de investigación se preguntan no qué son las acciones, eventos o manifestaciones culturales que estudia, sino qué es lo que éstas hacen. Los estudios de la *performance* no buscan describir acciones para ser reproducidas con fidelidad después; sino

¹⁵ Cfr.:

- John Butt. *Playing with History: The Historical Approach to Musical Performance* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008).
Pretende una interpretación musical con un estilo justificado históricamente, con ideas extraídas de la musicología histórica, la filosofía analítica, la teoría literaria, y la historiografía.
- Edward T. Cone. *Musical Form and Musical Performance*. (New York: W.W. Norton. 1968).
Vincula la forma musical y su interpretación. Las preguntas que formula son de gran interés para la teoría de la música.
- Colin Lawson. *The Historical Performance of Music: An Introduction* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999).
Ofrece abundantes fuentes primarias sobre intérpretes e interpretaciones en diferentes épocas, considerando distintos aspectos de estilo y técnica en general. Se centra en el período comprendido entre los años 1700 a 1900. Muchos de los principios descritos se ilustran con estudios de caso de las obras de Bach, Mozart, Berlioz y Brahms.
- John Rink, *Musical Performance: A Guide to Understanding* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003).
Propone una guía que se centra en los aspectos fundamentales del aprendizaje, la ejecución y la manera en que escuchamos música y respondemos a ella. Hace un recorrido a través de la historia sobre la interpretación, como introducción a los conceptos históricos, analíticos y psicológicos básicos.

que tratan de entender qué es lo que dichas acciones hacen en el campo cultural en las que se originan, y qué es lo que éstas permiten hacer a la gente en su vida cotidiana”. (Madrid, 2009)¹⁶

Esta diferencia lleva a propuestas de investigación diversas:

Los estudios musicales anteriores:

- a) Se preguntan ¿qué es la música?
- b) Buscan entender textos musicales e interpretaciones musicales de acuerdo a contextos culturales y sociales específicos.

Los estudios de la *performance*:

- a) Se preguntan ¿qué es lo que la música hace y le permite a la gente hacer?
- b) Entienden la música como procesos dentro de prácticas sociales y culturales más amplias.
- c) Preguntan ¿cómo el estudio de la música nos puede ayudar a entender estos procesos? (Madrid, 2009)¹⁷

Mi tesis se enfoca en el músico intérprete y en su público escucha, pero no buscando entender textos e interpretaciones musicales (relación entre el intérprete y su hacer musical); sino cómo el mismo hacer musical del ejecutante le permite construir su propia *personalidad e identidad* musical expresiva, y contribuye al mismo tiempo a la creación de identidades musicales expresivas en sus escuchas.

¹⁶ Sin número de página.

¹⁷ Sin número de página.

6.1.4. Entre la investigación musical y las teorías de la *performance*

Para avanzar en relación a la investigación musical y los estudios de la *performance* voy a tomar el texto de Pelias y Van Oosting (1987). Ellos analizan cuatro ejes principales: “el texto, el intérprete, el público y la *performance*”.

✚ Con respecto al ‘**texto**’, su *primer eje*, consideran que no es difícil percibir la música como texto al pensar en ella de forma escrita, como una serie de notas dispuestas de manera particular, y que a la vez permite lograr un proceso en relación con su significado. (Pelias y Van Oosting 1987, p. 223) Cook señala que “cualquier manifestación musical, tiene una relación ‘a priori’ con el mundo en el que se genera y se consume”¹⁸ (Cook 2001, [2])

En este sentido se podría pensar que la música como texto comunicativo posee en sí misma un discurso social.

Texto



2. El texto

El entender la música como un texto en lugar de como una obra representa un cambio que requiere reconocer los aspectos culturales, políticos e históricos en la expresión humana. (Pelias y Van Oosting (1987, p. 224)

¹⁸ Traducción propia

Este giro hacia el texto relaciona el contexto en el que se desarrolla y permite que las expresiones musicales no puedan ser consideradas aisladas de las cuestiones sociales. Si pensamos en la música como objeto comunicativo, la encontramos en la vida cotidiana dentro de contextos situacionales socialmente bien definidos.

Con relación a este punto, está por ejemplo la propuesta de Blau (2009) quien plantea comprender la música con un fin comunicativo a través del sonido, resultado del desempeño conjunto de uno o más seres humanos en el acto musical, es decir, a través del propósito deliberado de la interpretación y la articulación de notas musicales. Esta comunicación ocurre en un contexto más amplio, pues la música no sólo involucra a los textos musicales, sino que también muestra el interactuar de las personas, ya sea entre los músicos o entre éstos y su público. (Blau, 2009)¹⁹

El músico ofrece entonces no sólo la música, sino también articula una identidad, un papel, un lugar dentro del panorama cultural e ideológico que rodea la música.

Pelias y Van Oosting afirman que “la música, como una forma particularmente rica del discurso humano, se convierte en favorable para la exploración, participación y reflexión crítica”²⁰ (Pelias y Van Oosting 1987, p. 222).

De esta forma se llega al punto de comprender un texto musical como algo más, que sólo la música.

- ✚ Para el *segundo eje*, el ‘**artista intérprete**’, Pelias y Van Oosting proponen cuatro formas de apreciar la función del artista: como texto personal, como actor social, como activista social, y como etnógrafo.

¹⁹ Sin números de páginas.

²⁰ Traducción propia.

FUNCIONES DEL ARTISTA

Texto Personal

Actor Social



Activista Social

Etnógrafo

^{3.} Funciones del artista

Para el primer punto, al hablar del **texto personal** se reconoce que el músico intérprete toma decisiones interpretativas, *performativas*, las cuales no son del todo irrelevantes. Éstas forman parte de las elecciones de la vida privada del músico, y pasan a ser parte de la música en sí. (Pelias y Van Oosting 1987, p. 222)

La expresividad en la ejecución del músico es parte de este primer punto, su historia personal se plasma en la música que interpreta.

El músico ejecuta la música no sólo para él, sino también para la comunidad, de ahí el segundo punto, el de la función del artista como **actor social**. El músico no se da en el vacío, sino siempre realiza obras en el curso de procesos socio-culturales. (Pelias y Van Oosting 1987, p. 222)

Esta propuesta la hemos apreciado tanto en Cook (2001), como en Godlovitch (1998) y Auslander (2006).

Para la tercera forma de analizar al artista, como un **activista social**, se necesita reconocer que el músico posee poder. En este sentido Pelias y Van Oosting explican que la música conlleva de forma explícita y deliberada procesos de conciencia social, cambio y/o sensibilización. (Pelias y Van Oosting 1987, p. 223)

En relación con la cuarta forma de visualizarlo, como **etnógrafo**, comentan que la realización de la música genera un sentido ‘extra-musical’, de tal forma, que el artista a través de la *performance* llega a menudo a entender más acerca de una determinada cultura, e incluso más que de su propia cultura. (Pelias y Van Oosting 1987, p. 223)

Los estudios de la *performance*, a diferencia de otras disciplinas, toman muy en serio nuestro desempeño como músicos en el mundo, lo que suscita conciencia y comprensión en el ejecutante.



4. El público

- ✚ Por supuesto, tanto el texto (la música escrita), como el intérprete se desenvuelven en relación con un público que los recibe, le da sentido a la interpretación, e incluso participa en la ejecución musical. Este *tercer eje* es muy importante. El público que presencia el acto musical ya no es percibido como receptor inactivo, sino como parte del proceso entre la música y la intención musical. (Pelias y Van Oosting 1987, p. 223)

La presencia y la influencia de una audiencia es parte integral de la interpretación musical.

- ✚ El último de los *cuatro ejes* es la *performance* misma, o acto musical. Pelias y Van Oosting sostienen que “las actuaciones musicales se pueden apreciar como experimentos

que se llevan a cabo en el espacio-tiempo, que además de las consideraciones estéticas musicales, tienen inquietudes psicológicas, socioculturales y políticas afines."²¹ (Pelias y Van Oosting 1987, p. 223)

Desde esta perspectiva, la *performance* de la música necesita de la presencia de un público de forma activa y admite su función en y con la sociedad, donde se llevan a cabo procesos culturales.

6.1.5. El ejecutante, el compositor, la obra y el público, cuatro ejes en relación. Hacia una conceptualización propia

Después de haber analizado a Cook (2001), Gotlovitch (1998), Auslander (2006), y Pelias y Van Oosting (1987), pretendo lograr una conceptualización propia de los elementos de la *performance*. Para ello consideraré cuatro ejes importantes:

- 1. El compositor:** el creador intencional de la obra musical, situado en un contexto geográfico, histórico, social y personal.
- 2. El texto musical:** la forma escrita de la música, es un texto comunicativo que relaciona el contexto en el que se desarrolla; no es sólo la música, sino que en ella se aprecian la cultura, la participación social y la investigación intelectual.
- 3. El ejecutante:** la persona que interpreta un texto musical. Toma decisiones interpretativas y *performativas* en base al texto. Estas decisiones son parte de su historia de vida, y de su relación con él mismo, con su entorno y con el mundo. Su ejecución no es sólo para él, sino para un público. Su música tiene un sentido social de sensibilización, concienciación, cambio, etc.

²¹ Traducción propia.

4. **El público:** es un receptor activo y forma parte del proceso entre la música y la intención musical. La presencia e influencia del público son esenciales para la interpretación de un texto musical.



5. Sistema *Performance*²²

Estos ejes interactúan conjuntamente, y el comportamiento de cada uno de ellos va a afectar directamente al comportamiento de la *performance* o acto musical, es decir, actúan como en un sistema complejo. En este tipo de sistemas, un conjunto de individuos o integrantes se encuentran interrelacionados, y cada individuo afecta el comportamiento total del sistema. Por ello, para el presente proyecto pretendo iniciar con la propuesta de considerar la *performance* o acto musical como un sistema complejo. Este sistema complejo “la *performance*” está compuesto por cuatro integrantes: el compositor, la obra (texto musical), los ejecutantes y el público. El “sistema la *performance*” es a la vez, un integrante de un sistema superior, que lo incluye junto con otros integrantes, al que denominaré “suprasistema socio-cultural”.

En el capítulo dedicado a la construcción de un modelo sistémico para el análisis de la expresividad musical en el acto musical desde una perspectiva sistémica-transdisciplinaria se analizará con más detalle este punto.

²² Elaboración propia.

6.2. El enfoque transdisciplinario

En esta tesis pretendo hacer una conceptualización sistémica en torno a la expresividad en la interpretación musical, que me exige el análisis de diversos aspectos de ésta por diferentes disciplinas. Un enfoque de tipo transdisciplinario me ofrece la posibilidad de relacionar distintos campos del conocimiento.

También me interesa profundizar en el estudio del enfoque sistémico, que forma parte de los siete principios de la complejidad, la cual conforma uno de los pilares fundamentales de la transdisciplina. Y para llevar a cabo el modelo sistémico propuesto, requiero conocer las características principales del paradigma científico de la teoría general de los sistemas.

6.2.1. La perspectiva transdisciplinaria

Con frecuencia se confunden los términos transdisciplinariedad, multidisciplinariedad, e interdisciplinariedad. Para tener una idea más concreta de las diferencias entre cada uno de ellos tomaré como referencia las propuestas que hace Nicolescu²³ (1996). La pluridisciplinariedad es el resultado del análisis de un objeto de estudio de una disciplina por varias disciplinas al mismo tiempo, es decir, se enriquece por el cruzamiento de varias disciplinas, aunque su finalidad continúa delimitada por la estructura de la investigación disciplinar. La interdisciplinariedad es diferente de la pluridisciplinariedad, ya que propone hacer una transferencia de métodos de una disciplina a otra. (Nicolescu 1996, p. 34)

“La transdisciplinariedad es muy diferente, como su prefijo ‘trans’ indica, se refiere a aquello que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá

²³ Basarab Nicolescu es director del movimiento transdisciplinario en Francia, el CIRET (Centro Internacional de Investigación Transdisciplinaria).

de toda disciplina. Su propósito es comprender el mundo actual, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento”.²⁴ (Nicolescu 1996, p. 35)

La transdisciplinariedad como expone Nicolescu, va ‘más allá’ de la unidisciplinariedad, de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad, y uno de sus objetivos fundamentales es vencer la fragmentación del conocimiento, para poder comprender la compleja realidad del mundo actual. Sin embargo, la transdisciplinariedad se apoya en la investigación disciplinaria, la cual a su vez, se enriquece con el conocimiento transdisciplinario. En este sentido las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagónicas, sino complementarias. (Nicolescu 1996, p. 37)

Para lograr la transdisciplinariedad es necesario hacer conexiones y formalizar acuerdos entre los diferentes campos del conocimiento, mejorar la apertura entre éstos, y crear puentes entre las disciplinas que normalmente no se comunican. Una propuesta transdisciplinaria requiere entonces de la acción conjunta de diferentes saberes del conocimiento, a la vez que ofrece la posibilidad de alcanzar una nueva visión de la realidad. Las investigaciones disciplinares han sido de gran importancia, pero la transdisciplinariedad permite fusionarlas desde un enfoque de complementariedad.

6.2.2. Pilares de la metodología transdisciplinaria

La metodología transdisciplinaria, según Nicolescu (1996), se apoya en tres pilares:

Primer pilar: *La existencia de diferentes niveles de realidad:*

La visión transdisciplinaria propone considerar una realidad multidimensional, estructurada por varios niveles que reemplaza la realidad unidimensional, a un solo nivel, del pensamiento clásico disciplinario. (Nicolescu 1996, p. 39) En este sentido, dos niveles de realidad son diferentes, si pasando de uno a otro se da una ruptura en las leyes y en los conceptos fundamentales. (Nicolescu 1996, p. 18)

²⁴ Traducción propia.

Por ejemplo, las leyes del mundo cuántico y las del mundo macrofísico son totalmente diferentes, pero existen y coexisten en nuestro mundo en dimensiones diferentes. Esto nos permite concebir explicaciones del mundo y de los fenómenos desde diferentes ámbitos o niveles de realidad, ya que no es posible explicar todo con los mismos términos lógicos, porque son por naturaleza diferentes y funcionan posiblemente con leyes diferentes. En este enfoque no existe un ámbito o nivel de realidad privilegiado desde donde se puedan entender todos los otros niveles, sino que todos coexisten.

Los diferentes niveles de realidad son accesibles al conocimiento humano gracias a la existencia de diferentes niveles de percepción, que se encuentran en correspondencia con los niveles de realidad. (Nicolescu 1996, p. 44)

Análisis de diferentes niveles de realidad, partiendo del objeto y del sujeto²⁵

a) Niveles de realidad del objeto:	En la naturaleza (Nicolescu, 2000)	• Nivel de realidad macrofísico
		• Nivel de realidad microfísico
b) Niveles de realidad del sujeto:	En la realidad social y en el sujeto (D' Ambrosio, 1997; Nicolescu, 2000)	• Nivel de realidad individual
		• Nivel de realidad social (de un grupo: familia) o (geográfico, histórico)
		• Nivel de realidad planetario
		• Nivel de realidad cósmico
	La persona, en su hacer y en su proceso de formación (Galvani, 2008)	• Nivel de realidad teórico
		• Nivel de realidad práctico
		• Nivel de realidad ético (existencial o simbólico)
	La persona, en su hacer y en su proceso de formación (De la Torre, 2007)	• Nivel de realidad físico-biológico
		• Nivel de realidad emocional
		• Nivel de realidad cognitivo
• Nivel de realidad psíquico		

²⁵ Elaboración propia.

Segundo Pilar: *La existencia del tercer término incluido:*

Desde la óptica transdisciplinaria la solución de un problema no se da en términos de “verdadero” o “falso” como en la lógica binaria, sino que se recurre a nuevas lógicas, particularmente la lógica multivaluada. En ella el resultado se descubre por medio de la conciliación temporal de los contradictorios, es decir, éstos se van a relacionar en un nivel de realidad diferente, de aquel en el cual se encuentran. (Nicolescu 1998, p. 2.)

*Comparación de la lógica clásica y la lógica multivaluada*²⁶

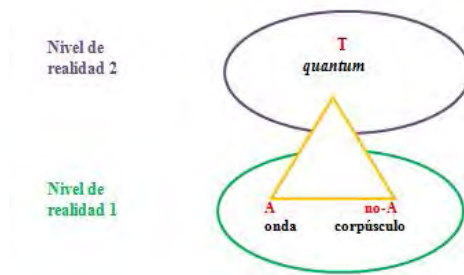
Lógica clásica	Lógica multivaluada
El axioma de la identidad: A es A	El axioma de la identidad: A es A
El axioma de la no-contradicción: No existe un término que sea al mismo tiempo A y no-A.	El axioma de la no-contradicción: Un término puede ser al mismo tiempo A y no-A, sin ser contradictorio.
El axioma del tercero excluido: Todo término tiene que ser o A, o no-A; una tercera posibilidad queda excluida.	El axioma del tercero incluido (T): Un término no sólo puede ser A o no-A sino puede haber otras posibilidades.

Esta coexistencia en el tiempo de los pares excluyentes y su unidad mayor, sólo se explica con la existencia de diferentes niveles de realidad. Si dos elementos aparecen como contradictorios, antagónicos o excluyentes en un nivel, en otro nivel se muestran como un tercer elemento que los mantiene unidos, es decir, es necesario otro nivel que permita la conciliación. Considerar un solo nivel de la realidad limita, al tener oposiciones antagónicas, autodestructivas.

“La comprensión del axioma del tercer incluido significa que existe un término ‘T’ que es simultáneamente A y no-A, y queda totalmente clara cuando la noción de niveles de realidad es introducida”.²⁷ (Nicolescu 1998, p. 4)

²⁶ Elaboración propia.

²⁷ Traducción propia



6. Representación simbólica de la acción de la lógica del tercer incluido en la física cuántica ²⁸

La introducción de un tercer término abre la posibilidad a la conciliación, a la apertura, y a la existencia de relaciones complejas que se manifiestan de forma simultánea en el tiempo, y que pueden ser articuladas en otro nivel de realidad.

Tercer Pilar: La complejidad

Con el aumento disciplinario de forma fragmentada y su hiperespecialización, los campos disciplinarios se vuelven cada vez más rígidos, lo que hace más difícil la comunicación entre las disciplinas por estar demasiado delimitado su objeto de conocimiento. El crecimiento disciplinar contribuyó verdaderamente a la profundización del conocimiento tanto del universo, como del individuo; pero este crecimiento fragmentado en áreas que no se relacionan y que son excluyentes, han separando cada vez más al individuo y al universo. La complejidad surge como una necesidad en todos los campos, en las ciencias exactas, en las ciencias humanas, en la biología, en las neurociencias, en el arte, etc.

“¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados [...] Al mirar con más atención la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos acciones

²⁸ Esquema tomado de: Tamariz Claudia y Ana Cecilia Espinosa Martínez. “El paradigma dominante en la ciencia moderna, 2ª parte”. (*Revista Visión Docente Con-Ciencia*. N° 26. Centro de Estudios, Septiembre-Octubre, 2006). http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista34/t3.htm

interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.”²⁹ (Morin 1990, p.32)

El mundo es una entidad total, integrada, dinámica y compleja, y las problemáticas que componen la realidad están entrelazadas. La transdisciplina y la complejidad proponen entrelazar las disciplinas para abordar las problemáticas que componen la realidad, y de esta forma plantear una nueva visión de la realidad.

Morin, Motta y Ciurana (2003) presentan un modelo para la comprensión de la complejidad mediante siete principios:

I. Principio: Sistémico – organizacional

Este principio permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y el todo con las partes. (Morin et al. 2003, p. 41) En este sentido el todo es más que la suma de las partes.

Desde este enfoque la realidad se percibe como un sistema compuesto por varios subsistemas, en donde cada sistema o subsistema se organiza a sí mismo, en interacción e interrelación con otros sistemas o subsistemas dentro de un entorno natural o social. Entonces cada sistema, configurado a la vez de varios subsistemas, debe tener cierta coherencia y límites. Un ejemplo de sistema sería el mundo; dentro de este mundo se encuentran diferentes culturas como subsistemas; dentro de una cultura hallamos distintos países; dentro de un país localizamos diferentes medios sociales; dentro de un medio social encontramos diferentes familias; dentro de una familia encontramos diferentes personas.

Todo sistema está compuesto de procesos internos entre sus elementos, además de interacciones del sistema con el medio ambiente que lo rodea.

II. Principio hologramático (todo-partes), fractal

Al igual que en un holograma, cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado en toda la organización compleja, no sólo la parte está en el todo, sino también el todo está en la parte. (Ibid, p. 42)

²⁹ Traducción propia.

Por ejemplo: en una célula se encuentra la información genética de toda la persona.

III. Principio del círculo retroactivo (no linealidad)

El principio reductor de causalidad lineal se rompe y es remplazado por el concepto de *bucle* (rizo) retroactivo que nos permite conocer los procesos auto-reguladores. Frente al principio lineal causa-efecto nos situamos en otro nivel: no sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retro-actúa de un modo informacional sobre la causa.

La retroalimentación en su forma negativa estabiliza el sistema, mientras que en su forma positiva implica el cambio del sistema, provocando una situación incierta del sistema, que podría significar acabar con su propia organización. Este principio permite la autonomía organizacional del sistema. (Ibid, p. 43)

Un sistema afecta y es afectado a la vez, por el medio en el que se encuentra, por ejemplo, una familia es afectada por el lugar geográfico en el que vive, por la cultura del lugar, etc. Y a la vez, influye en esa cultura y en el espacio geográfico en el que vive.

IV. Principio del círculo recursivo (auto-organización)

La noción de regulación por la autoproducción y auto organización es superada por este principio. Se crea un círculo generador, en donde los productos y los efectos son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce, en el cual los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales, es decir, se producen y se reproducen a sí mismos. (Ibid, p. 44)

“La recursividad significa que un sistema vivo es capaz de cambiarse a sí mismo generando nuevos patrones para adaptarse al medio.”³⁰ (Galvani 2008, p. 22)

V. Principio de autonomía-dependencia (auto-eco-organización)

En este principio Morin et al. (2003) introducen la idea del proceso auto-eco-organizacional, es decir, maneja la dependencia, para obtener autonomía.

³⁰ Traducción propia.

“Toda organización necesita para mantener su autonomía la apertura al ecosistema del que se sustenta y al que transforma [...] Ninguna autonomía es posible, sin dependencias múltiples.”³¹ (Morin et al. 2003, p. 45).

Por ejemplo: nuestra autonomía como individuo no depende solamente de la energía que captamos biológicamente del ecosistema, sino también de la información cultural. (Morin et al. 2003, p. 45)

VI. Dialógico (complementariedad antagónica)

El principio dialógico asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos en una realidad. Incluye la inseparabilidad racional de nociones contradictorias para acceder a un fenómeno complejo. Ayuda a pensar en un mismo espacio mental, lógicas que complementan y excluyen. (Ibid, p. 46) Un ejemplo es el querer pensar en la sociedad (el tejido social) y reducirla a los individuos, o tomar sólo en cuenta la totalidad social. Esto no debe de ser, pues ambos se complementan dentro del tejido social.

VII. Principio de reintroducción del sujeto cognoscente en todo conocimiento

Este principio recupera el papel activo del sujeto, el cual había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. El sujeto no refleja la realidad. El sujeto reconstruye la realidad por medio de los principios que se mencionaron anteriormente. (Ibid p. 47)

Tener una perspectiva compleja de la expresividad en la interpretación musical me va a permitir un análisis como un todo indisociable, determinado por la confluencia de múltiples factores que interactúan, dialogan y retroactúan conjuntamente.

³¹ Traducción propia.

6.3. El enfoque sistémico como paradigma metodológico

La *teoría general de los sistemas* la introdujo Ludwig von Bertalanffy en 1945 como oposición al paradigma analítico-reduccionista de la ciencia clásica. Este paradigma tiene tres aspectos principales que no son separables en cuanto a contenido, pero sí distinguibles en cuanto a su intención:

1) La *teoría general de los sistemas*:

Da un marco metodológico interpretativo a diversas ciencias (física, biología, psicología, ciencias sociales) como totalidades complejas, es decir, es aplicable a todos los sistemas.

"... la ciencia clásica procuraba aislar los elementos del universo observado -compuestos químicos, enzimas, células, sensaciones elementales, individuos en libre competencia y tantas cosas más-, con la esperanza de que volviéndolos a juntar, conceptual o experimentalmente, resultaría el sistema o totalidad -célula, mente, sociedad- y sería inteligible. Ahora hemos aprendido que para comprender no se requieren sólo los elementos sino las relaciones entre ellos -digamos, la interacción enzimática en una célula, el juego de muchos procesos mentales conscientes e inconscientes, la estructura y dinámica de los sistemas sociales, etc.- [...] la teoría general de los sistemas es la exploración científica de 'todos' y 'totalidades' que no hace tanto se consideraban nociones metafísicas que salían de las lindes de la ciencia." (Von Bertalanffy 1968, pp. xiii-xiv)

2) La *tecnología de los sistemas*:

Von Bertalanffy afirma en su teoría que la tecnología y la sociedad modernas se han vuelto tan complejas que los caminos y medios tradicionales no son ya suficientes y se imponen actitudes de naturaleza holista o de sistemas, y generalista o interdisciplinaria. (Ibid, p. xiv)

3) La *filosofía de los sistemas*:

Crea una reordenación del pensamiento y visión del mundo al introducirse el 'sistema' como paradigma científico (en contraste con el paradigma analítico, mecanicista, unidireccionalmente causal, de la ciencia clásica). El concepto 'sistema' constituye un

nuevo paradigma, que contrasta con la visión mecanicista del mundo (de las ciencias clásicas) con una visión nueva: “el mundo como una gran organización.” (Ibid, p. xv)

El propósito de la teoría general de sistemas es la elaboración de procesos que permitan alcanzar nuevos resultados en la investigación, dando un soporte adecuado a nuevas explicaciones que no podrían ser obtenidas mediante un enfoque disciplinar.

A través de este enfoque una porción de realidad bajo estudio se conceptualiza como un ‘sistema’, en tanto que el resto pasa a ser el entorno o ambiente del sistema. A partir de estas categorías se desarrolla un proceso de interpretación de la realidad en el que porciones de ésta se van estructurando funcionalmente como un modelo explicativo de la misma. (Lara 1990, p.19)

Este sistema complejo, estructurado jerárquicamente, está compuesto por entidades que a su vez están integradas por subsistemas interrelacionados a varios niveles. Cada uno de sus subsistemas está también integrado por subsistemas interrelacionados de nivel inferior, y estos por otros de un nivel inferior. Las interrelaciones que se dan en todos los niveles del sistema son no lineales y dinámicas. Un sistema es, por lo tanto, una totalidad compleja con múltiples y diferentes relaciones de retroalimentación entre todos sus elementos.

Lara (1990 p. 19) sostiene que el enfoque sistémico tiene tres características principales:

- a) Es *holístico*: porque considera el problema de una forma global, tomando en cuenta todos los aspectos relevantes.
- b) Es *transdisciplinario*: ya que para poder considerar todos los aspectos del problema necesita apoyarse en diferentes disciplinas.
- c) Es *dinámico*: puesto que no sólo estudia el origen del problema, sino que propone soluciones con procesos dinámicos, con evaluaciones y adaptaciones continuas, en vez de una solución estática y fija.

Con esta tesis pretendo lograr una conceptualización sistémica de la expresividad en la interpretación musical, en ella quiero concebir la expresividad en la interpretación musical como una realidad compleja, determinada por la confluencia de múltiples factores que interactúan conjuntamente. Entre ellos están factores neurológicos, psicológicos, pedagógicos, socio-culturales, personales, filosóficos, y musicales. Las propiedades características de la expresividad en la ejecución del intérprete dependen de las interrelaciones de múltiples factores y aún del entorno en el que el intérprete se encuentra y con el cuál interactúa.

En el capítulo dedicado a la construcción del modelo, llevaré a cabo una conceptualización de la expresividad en el acto musical desde una perspectiva sistémica-transdisciplinaria.

7. ANÁLISIS MULTIDISCIPLINARIO DE LA EXPRESIVIDAD EN EL ACTO MUSICAL

Al abordar el problema de la tesis planteo que en primer lugar me tengo que exigir una perspectiva integral que considere el problema como una totalidad conformada por diferentes aspectos, es decir, me requiere un enfoque sistémico-transdisciplinario. Para poder lograrlo haré un análisis de la expresividad musical desde diferentes enfoques disciplinarios, mediante una investigación multidisciplinaria que abarca la visión de diversos saberes y constructos teóricos de varias disciplinas en torno a la expresividad musical. Entre las disciplinas a las que me acerco están las neurociencias de la música y la psicología de la música, algunos aportes de la filosofía de la música, las neurociencias en pedagogía musical, la pedagogía musical tradicional y la sociología de la música.

7.1. Neurociencias de la música y psicología de la música

La investigación empírica sobre la expresión emocional se inició en el S.XIX y se intensificó hacia 1930. Estas primeras investigaciones estudiaban la percepción del oyente, en particular cuáles eran los aspectos de la estructura musical que de acuerdo con la notación musical, influenciaban la expresión emocional percibida. (Gabrielson y Juslin, 1996, pp. 68-69) Los estudios realizados en aquella época muestran cómo aspectos de las composiciones musicales afectan directamente las respuestas emocionales de los oyentes; pero en realidad explican poco sobre cómo diferentes ejecuciones de una misma obra, afectan de manera distinta las respuestas emocionales del público.

Investigaciones más recientes como las de Karlsson (2008) muestran que una misma partitura se puede ejecutar de forma distinta, y cada una de las diferentes ejecuciones influye

de manera diversa en la impresión de los oyentes. Es decir, la expresividad del ejecutante está relacionada con la manera cómo interpreta la obra, y con la forma cómo la percibe el público.

7.1.1. La comunicación musical y el significado emocional

La música es entendida por muchos investigadores como una forma de comunicación emocional por medio de la cual no sólo es posible expresar y transmitir emociones, sino también evocar éstas al oyente. (Juslin y Sloboda 2010, p. 3-4)

Bruhn, Kopiez y Lehmann (2006) exponen que para que se lleve a cabo una comunicación de emociones en la interpretación musical se necesitan dos elementos: el transmisor, ya sea el ejecutante o el compositor, y el receptor, es decir, el propio ejecutante o un oyente externo. (Bruhn, et al. 2006, p. 555) Sostienen que es necesario que el transmisor tenga una intención emocional expresiva y que el receptor le asigne sensaciones a las emociones en el sentido de una comprensión emocional. Desde este punto de vista, la música es el medio para la codificación y decodificación de significados emocionales. (Bruhn et al. 2006, p. 555)

A esta propuesta de Bruhn, Kopiez y Lehmann sugiero aumentar un elemento más, el transductor³², que transforme la intención expresiva del transmisor (compositor) en música. Desde esta perspectiva el transmisor sería el compositor, el transductor sería el intérprete, y el receptor el escucha externo. Para la comunicación de emociones musicales sería necesario entonces, que el compositor como transmisor tenga una intención emocional expresiva, que el intérprete como transductor haga una recreación holística del mensaje del compositor en el instrumento, y que el escucha como receptor le asigne sensaciones a las emociones percibidas en la interpretación musical, en el sentido de una experiencia holística.

³² Un transductor, en este sentido, es capaz de transformar o convertir un determinado tipo de energía de entrada, en otra diferente a la salida.

Con este enfoque, el éxito de una buena comunicación emocional a través de la música requiere entonces de una correlación entre las intenciones expresivas del transmisor, la percepción y la recreación del transductor, y la percepción del oyente.

Bruhn, Kopiez y Lehmann (2006) exponen que inclusive se podría hablar de la existencia de una relación cuantitativa entre la intención de la expresión y la comprensión de la expresión. (Bruhn et al. 2006, p. 555) Existen observaciones empíricas sobre la experiencia al escuchar música, que confirman que los oyentes experimentan niveles de intensidad emocional como consecuencia de lo que los compositores e intérpretes hacen. (Sloboda 2006, p. 226)

Independientemente de la orientación teórica de las diferentes investigaciones relacionadas con la experiencia emocional al escuchar música, se podría hablar de por lo menos tres niveles de respuesta emocional en el transductor y en el receptor:

- a) En el nivel fisiológico: por ejemplo, el aumento del ritmo cardíaco, los cambios en el comportamiento de la piel (“piel de gallina”), o la secreción hormonal. (Grewe Nagel, Kopiez, y Altenmüller 2007, pp. 446-788)
- b) En el nivel motriz: los cambios en los músculos faciales, o en el movimiento corporal. (Grewe et al 2007, pp. 446-788; Rickard 2004, pp.371-388)
- c) En el nivel cognitivo-afectivo: por ejemplo los sentimientos de felicidad o de miedo; el tener sensaciones positivas o negativas (Nagel 2007; Van Oye Witvliet y Vrana 1995, pp.436-443)

En investigaciones realizadas por Repp (1990) se requirió de los oyentes evaluar distintas interpretaciones de una misma obra, calificándolas con adjetivos opuestos como fuerte-débil, masculino-femenino, expresivo–inexpresivo, y al correlacionar estos valores con algunas características objetivas en la ejecución del artista, como la sincronización del *tempo* en las notas individuales, encontraron micro-variaciones en el *tempo*, entre las diferentes interpretaciones. (Repp 1990, pp.622-641)

También se han realizado investigaciones en donde diferentes artistas tocan la misma obra con diferente carácter expresivo, como feliz, triste, enojado, inexpresivo, etc., como las de Gabrielsson y Juslin de 1996 y las de Kendall y Carterette de 1990. En éstas hallaron

diferencias en la micro-estructura expresiva³³, que fue captada por los oyentes, quienes asignaron una intención expresiva a cada interpretación.

Todos estos resultados muestran que al menos en algunos aspectos, los juicios realizados por los evaluadores en relación con las cualidades de la ejecución de los artistas son confiables, y no son del todo una cuestión de gusto o de idiosincrasia.

Repp (1990) sostiene que no hay duda de que los oyentes experimentan niveles de intensidad emocional, como consecuencia de lo que los compositores e intérpretes hacen. (Repp, 1990, p. 639)

7.1.2. La expresión musical en la investigación empírica

Las neurociencias de la música y la psicología de la música han realizado diversas investigaciones en relación con el tema de la expresividad en la interpretación musical.

Sloboda (2006) plantea que una ejecución expresiva implica que el músico o los músicos, entienden lo que están tocando. Durante la ejecución el músico realiza una serie de micro-variaciones en los sonidos en cuanto a su duración, intensidad, tono y timbre, para hacer musicalmente interesante la interpretación. (Sloboda 2006, pp. 267-268) Los estudios de Clarke (1988), Gabrielsson (1987)³⁴ y Sloboda (1983) han demostrado que todas estas micro-variaciones son sistemáticas en la ejecución de una obra y el ejecutante las aprende durante su estudio. Éstas se realizan para darle mayor importancia a las características estructurales de la música, ofreciendo mayor claridad para el oyente. Los músicos poseen una gran capacidad para buscar estas variaciones en pro de la expresividad, pero a menudo

³³ Con micro-estructura expresiva se hace referencia a las micro-variaciones en los sonidos en cuanto a su duración, timbre, tono e intensidad, que el ejecutante realiza al momento de tocar.

³⁴ Citado en Patrik N. Juslin, "Cue utilization in communication of emotion in music performance: relating performance to perception." (*Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 26, no. 6, (2000): 1797-1813)
<http://ivizlab.sfu.ca/arya/Papers/Others/Cue%20Utilization%20in%20Communication%20of%20Music%20Performance.pdf>

este proceso está tan profundamente interiorizado, que los ejecutantes no tienen conciencia plena de los detalles de su propio repertorio expresivo y piensan erróneamente que todo es intuitivo, semiautomático e innato. (Sloboda, 2006, p. 268)

Entonces lo que hace una ejecución de un músico diferente a la de otro es la distribución e intensidad de las micro-variaciones que realiza.

Sloboda (2006) sostiene que las micro-variaciones pueden ser diferentes a lo largo de los distintos momentos de la carrera de un ejecutante, y se reflejan como diferencias en su estilo expresivo. (Sloboda, 2006, p. 268)

Juslin (2003, pp. 770-814) sugiere que la expresividad en la ejecución musical debe de ser concebida como un fenómeno multidimensional, y explica que está constituida por los siguientes cinco elementos, de un modelo denominado “GERMS”:

- Las normas generativas (**G**), sirven para esclarecer la estructura musical (Clarke, 1988, pp. 1-26). El músico es capaz de comunicar fragmentos musicales por medio de variaciones en el tiempo, la dinámica, y la articulación (Gabrielsson, 1987, pp. 81-103)³⁵, acentos métricos (Sloboda, 1983, pp. 377-396), y la estructura armónica (Palmer, 1996, pp. 433-453).
- La expresión emocional (**E**) se necesita para transmitir emociones a los oyentes (Juslin 1997, pp. 383-418). Un artista es capaz de reproducir la misma estructura musical con diferentes expresiones emocionales, mediante la manipulación del ritmo, timbre y sonoridad.

³⁵ Citado en Patrik N. Juslin, “Five facets of musical expression: a Psychologist’s perspective on Music performance.” (*Journal Psychology of Music*, vol. 31, no. 273, (2003): 281. <http://ivizlab.sfu.ca/arya/Papers/Others/Cue%20Utilization%20in%20Communication%20of%20Music%20Performance.pdf>)

- Las variaciones casuales que reflejen las limitaciones humanas (**R**) en lo que respecta a la precisión en la ejecución (Gilden 2001, pp. 33-56). Siempre habrá pequeñas oscilaciones involuntarias en el *tempo* durante la ejecución.
- Los principios de movimiento (**M**) que indican que ciertos aspectos de la ejecución como el *tempo*, por ejemplo, deben estar constituidos de acuerdo a los patrones del movimiento humano. (Shove y Repp 1999, pp. 55-83) Una ejecución interesante y agradable, en este sentido, es aquella en la cual la forma de la micro-estructura concuerda con las limitaciones básicas del movimiento animado (movimiento biológico).
- Las ideas estilísticas (**S**) que conscientemente prueban los intérpretes con el fin de añadir tensión e incertidumbre a los resultados. (Meyer 1956, pp. 51-52; 73-74)

Estos cinco componentes se presentan interrelacionados de forma compleja, pero han sido estudiados por separado en las investigaciones antes mencionadas, porque se originan de manera diferente, presentan características distintas, y se procesan en diversas regiones del cerebro.

7.1.3. El desarrollo de las habilidades expresivas en relación con la técnica en el instrumento

El aprendizaje de la expresividad en la interpretación debería de estar ligado al desarrollo de la técnica en el instrumento, pero esto no sucede así. Sloboda (2006) explica que existen muchos músicos profesionales que son virtuosos técnicamente, pero que carecen de habilidad expresiva; así como existen otros no profesionales que poseen una expresividad desbordante, pero que al enfrentarse a problemas técnicos no pueden ejecutar estas intenciones expresivas. Considera que un verdadero maestro de la interpretación es una

persona poco común, porque es alguien que ha podido desarrollar sus habilidades expresivas y sus capacidades técnicas, a un mismo grado. (Sloboda 2006 p. 268)

El profesional en la música requiere un alto nivel de habilidad técnica, no sólo por el repertorio, el cual exige una destreza de los movimientos de las manos y el cuerpo en general; sino porque las pequeñas diferencias en la posición de las manos o del cuerpo al momento de tocar crean un sinfín de posibilidades en las cualidades sonoras. Adquirir esta destreza técnica en un instrumento necesita de mucha práctica y de tiempo, dependiendo de las necesidades de cada persona y del tipo de instrumento.

Las investigaciones de Ericsson et al. (1993), Sloboda y Howe (1991), y Sosniak (1985)³⁶ demuestran que “la práctica hace al maestro”. Al respecto, Sloboda (2006) expone que la mayoría de los músicos profesionales estadounidenses a la edad de 21 años ya cuentan entre 5 000 y 10 000 horas de estudio acumuladas a lo largo de su vida. (Sloboda, 2006, pp. 268-269) Los estudios de Sosniak (1985) realizados con 24 excelentes pianistas profesionales de los Estados Unidos, demostraron que ninguno de ellos manifestó signos de una habilidad excepcional al principio de su carrera. La excelencia interpretativa se fue desarrollando gradualmente, desde los primeros años de estudio hasta la culminación de su formación. De hecho, el tener una perfección interpretativa a temprana edad no es la condición para la excelencia interpretativa en la edad adulta. (Sosniak, 1985, pp. 19-67)

Desde hace tiempo es reconocido por los músicos, y actualmente también por la investigación empírica, Clarke (1988), Gabrielsson (1987) y Sloboda (1983), que el poseer una técnica extraordinaria no garantiza que la interpretación sea expresiva al momento de la ejecución musical. Tocar las notas como están escritas con la velocidad y la fluidez es sólo el punto de partida para la excelencia artística, más no la meta. Los ejecutantes profesionales le dan una especial importancia a conseguir una serie de recursos expresivos, que afecten la micro-estructura de los elementos como el *tempo*, volumen, timbre, para obtener resultados diferentes en su interpretación.

³⁶ Citado en John A Sloboda. *Exploring the musical mind. Cognition/ emotion/ ability/ function/*. (New York: Oxford University Press, (2006): 269)

Entre los procesos para la adquisición de la expresión musical Sloboda (2006) observa dos diferentes: el uso de modelos expresivos por imitación y la estimulación para la elaboración de modelos expresivos propios. (Sloboda 2006, p. 286)

Imitar modelos expresivos es uno de los recursos más utilizados. Por ejemplo, cuando un profesor interpreta algo en el instrumento y pide a sus alumnos imitar la expresión, o cuando el ejecutante busca interpretaciones de otros músicos en vivo, discos compactos, videos, etc., con la finalidad de analizarlos y compararlos.

Sloboda sostiene que para poder utilizar este procedimiento los ejecutantes deben poder detectar en el modelo las micro-variaciones y a la vez, tener la capacidad técnica para poder imitarlo. Si no poseen esa capacidad técnica, entonces es posible que los intérpretes puedan formarse una representación del dispositivo expresivo que escuchan, que tengan la intención de generar las micro-variaciones expresivas presentes en el ejemplo, pero que no logren traducir la intención expresiva al tocar, por problemas de técnica instrumental. (Sloboda 2006, p. 286)

El caso contrario sería que el ejecutante tenga resueltos los problemas técnicos necesarios para la interpretación de la obra, pero que presente dificultades para imitar las variaciones expresivas.

Se podría caer en el error de pensar que sólo el que tiene talento es capaz de realizar estas variaciones. Pero no es así: todo depende de la forma en que cada individuo resuelve el problema de almacenamiento de la gran cantidad de información analógica, que parece estar implicada en el recuerdo de detalles expresivos. (Sloboda 2006, p. 287)

Basándose en estudios de Clynes (1983)³⁷, Repp (1992a, 1992b), Todd, (1992), Slóboda sostiene que lo que ayuda al proceso de ejecución de los recursos expresivos de la música es la existencia de un soporte de fórmulas que actúan como plantillas ya hechas, sobre las cuales la expresión musical se puede establecer. (Sloboda, 2006, p. 288)

³⁷ Citado en Bruno H. Repp, "Diversity and commonality in music performance. An analysis of timing microstructure in Schumann's "Träumerei." (*Journal of the Acoustical Society of America*, (1992): 235-260).

El segundo de los procesos que observa Sloboda para la adquisición de la expresividad es la estimulación para la elaboración de modelos expresivos propios. En este se advierten dos formas:

- ✚ La primera consiste en adaptar el tratamiento expresivo de un pasaje musical ya experimentado en otro contexto, a un nuevo fragmento musical, por medio de un proceso análogo:

“La secuencia actual es similar en estructura musical, o formal, o a otra secuencia ya experimentada en otro contexto. En ese otro contexto esta táctica expresiva funcionaba bien, por lo que vamos a intentarlo aquí.”³⁸ (Sloboda 2006, p. 291)

- ✚ La segunda, con un fundamento diferente, consiste en descubrir en uno mismo una expresividad emocional fuerte, en la forma como lo hacen los músico-terapeutas. Para ello es necesario que se le brinde al ejecutante un entorno para la práctica musical sin represión, en el que experimente la aprobación y no se afecte la emoción individual. (Sloboda 2006, p. 291)

Este proceso para la generación de la expresividad musical no se lleva a cabo normalmente en las escuelas de música o los conservatorios en etapas de educación superior, pero podría ayudar a mejorar la exploración sonora, y al desarrollo de la sensibilidad del ejecutante.

Los procesos para la adquisición de la expresividad musical están en estrecha relación con las diferentes metodologías de la enseñanza musical, que analizaré en los apartados sobre la expresión en la pedagogía musical tradicional y las neurociencias en la pedagogía musical.

³⁸ Traducción propia.

7.1.4. Talento, musicalidad y expresividad musical

Por mucho tiempo se ha pensado que si una persona es musical o expresiva en su interpretación al instrumento posee un talento musical innato.

Sloboda, Davidson, y Howe (1994)³⁹ plantearon consecuentemente, la existencia de una psicología popular sobre el talento. De acuerdo a esta psicología popular, pocas personas se convierten en expertas o virtuosas, porque no todas tienen el talento necesario. (Sloboda et al. 1994, pp. 124-128) Este tipo de psicología popular es evidente en las estructuras educativas de escuelas y conservatorios de música. Una encuesta realizada por Davies (1994) muestra que más del 75% de los entrevistados, principalmente profesionales de la educación, creen que el componer, cantar y tocar instrumentos de concierto requiere de un “regalo divino” o un talento natural. Se considera la musicalidad o la expresividad en la interpretación, como intuitiva, espontánea, e imposible de enseñar a los que no la tienen; además de ser una de las principales manifestaciones de talento musical. (Davies 1994, pp. 254-258)⁴⁰

Es necesario replantear el papel de la musicalidad y expresividad dentro de los parámetros educativos, y rescatarla de la psicología popular.

En las investigaciones actuales existe todavía una polémica entre los que opinan que la musicalidad se hereda y los que proponen que es aprendida. Para la primera posición, por ejemplo, encontramos investigaciones como las de Robert Plomin, John C De Fries y Gerald E McClearn (1999), que realizaron en relación con la diversidad personal, en las que

³⁹ Citado en John A. Sloboda, *Exploring the musical mind. Cognition/ emotion/ ability/ function/*. (New York. Oxford University Press. (2006): 275-276).

⁴⁰ Para confrontar los datos estadísticos de Davies (1994), realicé una encuesta de este tipo en la Escuela Nacional de Música de la UNAM en mayo de 2011, cuyos resultados fueron los siguientes: más del 80% de los encuestados piensan que es necesario tener talento para poder dedicarse profesionalmente a la música, y más del 75% considera que la musicalidad o expresividad difícilmente se puede enseñar.

destacan investigaciones genéticas sobre la herencia de las características particulares de la persona, entre las que se encuentran estudios que buscan un gen para el oído absoluto⁴¹.

La influencia de factores del entorno también forma parte de los estudios sobre la musicalidad. Hoy en día al tema de la expresividad musical se le ve como una compleja red de condiciones entre el potencial genético, el entorno estimulante, y los procesos de aprendizaje, fusionados con el resultado del trabajo en el instrumento.

Sloboda (2006) expone que actualmente la investigación sobre el talento musical integra el aprendizaje, la práctica y los comentarios de los expertos como parte fundamental para llegar a ser un experto profesional, quedando las cuestiones en relación al potencial genético subordinadas al tipo de entorno en que se desarrollan, y a las condiciones de aprendizaje. (Sloboda 2006, p. 293)

Estas investigaciones manifiestan que la expresividad forma parte de la experiencia musical del ejecutante, se desarrolla a través de la práctica, está sustentado en los comentarios de los maestros y expertos y al tipo de entorno en el que se desarrolla.

En relación con la práctica en el instrumento, ahora me interesa saber cómo se llega a ser un profesional “experto”, cuáles son sus características y cómo desarrolla su expresividad.

7.1.5. El ejecutante “experto” o profesional y la expresividad musical

La pregunta para este apartado es ¿cómo trabaja un ejecutante experto o profesional la expresividad en su interpretación?

Sir Francis Galton en 1883 investigó por primera vez temas relacionados con la experiencia musical en ejecutantes expertos o profesionales. Estudió aspectos sobre la herencia de las

⁴¹Cfr.: Robert S. Boas. *Center of Genomics and Human Genetics*. (New York: Long Island). <http://www.feinsteininstitute.org/Feinstein/Center+for+Genomics+and+Human+Genetics>

capacidades intelectuales sobresalientes, por medio de exploraciones sistemáticas, realizados en familias de músicos reconocidos. Hizo hincapié en que si bien estas capacidades están circunscritas en su mayoría por cuestiones hereditarias, su formación profesional y la práctica son muy importantes.

Basado en el análisis de las investigaciones realizadas por Proctor y Dutta (1995), Lehmann (2005) señala que la destreza interpretativa entre más se practica, se realiza con más soltura y sin errores. (Lehmann 2005, p. 568)

En investigaciones más recientes se ha desarrollado una teoría que comprende el proceso que se da entre la memoria y la búsqueda automática de patrones de conocimiento. Trata de reconocer si esa experiencia, la de acceder al conocimiento, puede ser cuantificada. Lehmann y Ericsson (2006) sostienen:

“El tener experiencia, se refiere a poseer las capacidades cognitivas, perceptivas, motrices, y los mecanismos fisiológicos, que permiten a los expertos alcanzar niveles superiores de eficacia constante, en las diversas actividades características de su campo de acción.” (Lehmann y Ericsson 2006, p. 79)

El tener experiencia como ejecutante está en relación con el tipo de procesos cognitivos que se realizan, como la estructuración y funcionalidad de representaciones mentales para registrar informaciones específicas, guardarlas en la memoria, utilizarlas de forma eficiente y tal vez para anticiparse a incidentes esperados o a diferentes acciones. (Ericsson, 1996, p.45)

Un aspecto central para la adquisición de estas representaciones mentales lo tiene entonces el tipo de práctica que se realiza.

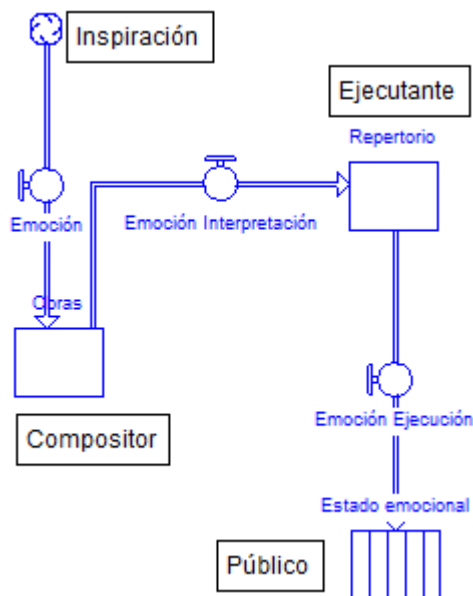
La investigación científica se aleja fuertemente del concepto popular psicológico sobre la existencia de un gen musical heredado, dentro del dominio específico del talento musical, y toma en cuenta para el desarrollo de un experto profesional, el vínculo que éste tiene con los factores de su entorno. (Lehmann 2005, p. 571)

El desarrollo de la expresividad en el experto profesional de la música está entonces más relacionado con la forma de práctica que realiza, y con el vínculo del entorno estimulante en el que se desarrolla, que con cuestiones de herencia de la musicalidad.

7.1.6. Conjunción de los aspectos más relevantes de éste apartado

Para representar la relación que existe entre los diferentes saberes y constructos teóricos de la investigación empírica que he elegido para este apartado, haré una representación por medio de un sistema de flujos. El flujo principal que une a todos los niveles o variables del sistema son las emociones.

Comenzaré por representar los elementos del ‘sistema performance’: el compositor, la obra, el ejecutante y el público.

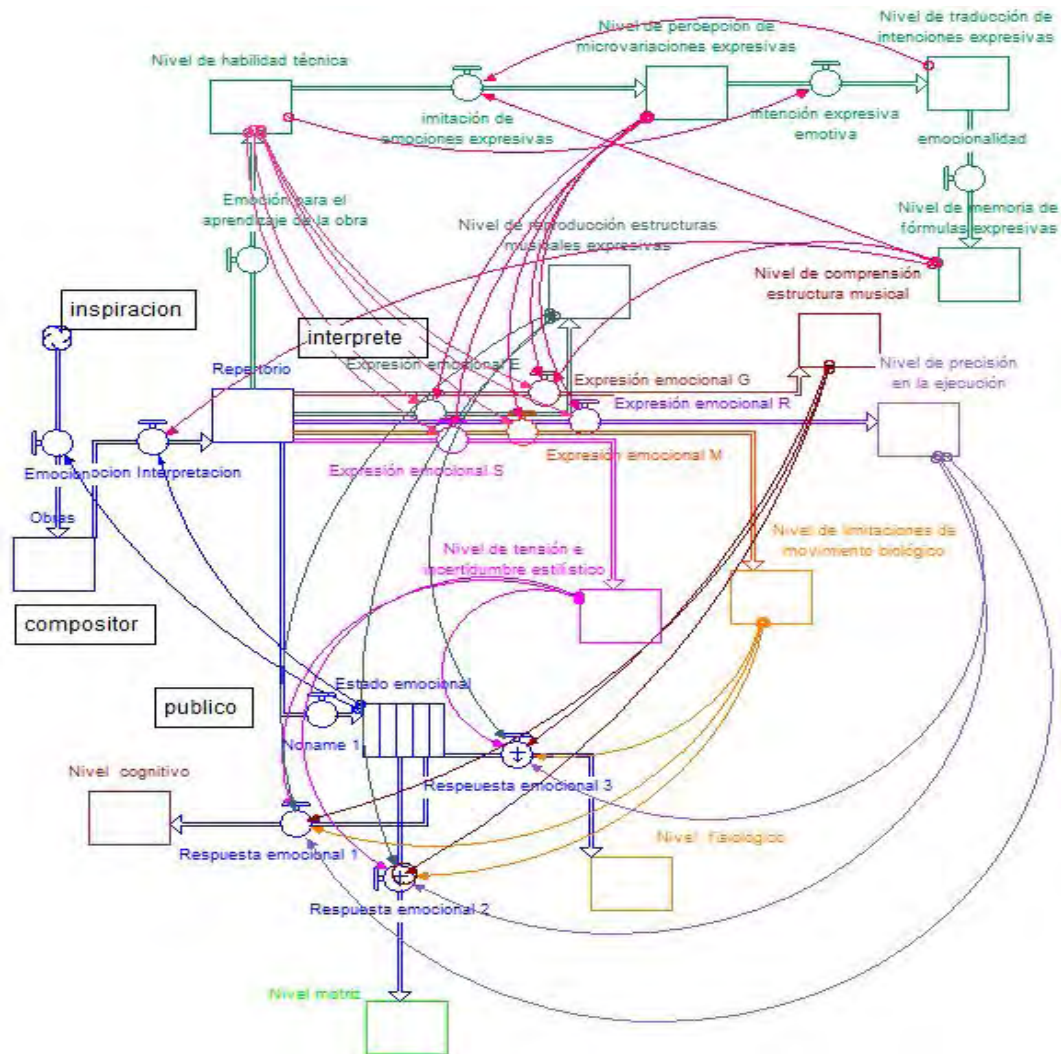


⁸. Diagrama que representa los elementos del ‘sistema performance’⁴²

⁴² Elaboración propia

El diagrama inicia con la *inspiración*, vista como un paquete de emociones, una cierta energía que lleva al compositor a escribir diversas *obras*, ‘emociones codificadas’. El intérprete o ejecutante elige, dependiendo de sus necesidades o atracción emotiva, alguna o algunas de estas *obras* (emociones codificadas) del compositor, para formar su propio *repertorio*. El ejecutante como transductor decodifica alguna o algunas de estas *obras* de la colección (repertorio de emociones codificadas por el autor), pero a la vez incorpora a estas *emociones* las suyas *propias*. Estas emociones forman parte de su forma de ser, de percibir, de su formación, de su contacto con su entorno y con el mundo. Cuando el *público* escucha las *obras* interpretadas por él, percibe las *emociones del compositor* fusionadas con las *emociones del músico*, lo que provoca diferentes *estados emocionales* a los escuchas.

El *estado emocional del público* se origina a través de los diferentes niveles de intensidad en sus *respuestas emocionales*: el *nivel de respuesta fisiológico*, el *nivel de respuesta motriz* y el *nivel de respuesta cognitivo*.



⁹ Diagrama que integra el ‘modelo *performance*’ y algunos de los elementos del apartado sobre neurociencias de la música y psicología de la música ⁴³

Para que el intérprete consiga estos *niveles de respuesta emocional* en el público durante la ejecución musical de las obras de su repertorio, debe incluir cinco elementos fundamentales según el modelo GERMS de Juslin (2003): un *nivel de comprensión de la estructura musical (G)*, un *nivel de reproducción de estructuras musicales expresivas (E)*, un *nivel de precisión en la ejecución (R)*, el conocimiento de sus limitaciones motrices representado por un *nivel de limitaciones de movimiento (M)*, y para el desarrollo de sus ideas estilísticas necesita producir cierto *nivel de tensión e incertidumbre (S)* en su interpretación.

⁴³ Elaboración propia.

Todos estos niveles están conectados directamente a las diferentes *respuestas emocionales* del público.

Para que el ejecutante logre un buen resultado en los niveles del modelo GERMS, necesita tener un *nivel de habilidad técnica*; conseguir un buen *nivel* tanto de *percepción de micro-variaciones expresivas*, como de *traducción de intenciones expresivas* poder escuchar e imitar micro-variaciones expresivas; y finalmente requiere un *nivel de memoria de fórmulas expresivas*. Todos estos niveles están unidos por medio de *flujos de emoción para el aprendizaje*, de *intención expresiva emotiva* y de *emocionalidad expresiva*.

El *nivel de habilidad técnica* se encuentra en relación con el flujo de *intención expresiva emotiva*; el *nivel de imitación de micro-variaciones expresivas* está conectado directamente a todos los *flujos de expresión emocional* del modelo GERMS, y el *nivel de traducción de intenciones expresivas a la imitación de emociones expresivas*.

Sloboda (2006) plantea dos formas de aprendizaje de la expresión:

- La primera de ellas estaría representada por la relación que existe entre el *nivel de percepción de micro-variaciones expresivas*, el *nivel de traducción de intenciones expresivas*, el *nivel de memoria de fórmulas expresivas*, y la *expresión emocional G* (modelo GERMS); así mismo, el flujo de *emoción interpretación* nos lleva a la *elección del repertorio* y a la *imitación de emociones expresivas*.
- Para descubrir en uno mismo la expresividad emocional, segunda forma de aprendizaje de la expresividad propuesta por Sloboda (2003), el ejecutante necesitaría desarrollar un *nivel de exploración emocional*, impulsado por un flujo de *emoción individual*, que estaría apoyado por una *metodología de la enseñanza de la expresividad abierta*, en la que no se afecte su emoción personal.

Como se ha examinado, existe una creencia popular sobre el *talento* en realidad tiene que ver con *factores del entorno*, la *herencia genética* y los *procesos de aprendizaje* del ejecutante, en diferentes niveles. Y tanto este *nivel de talento*, como el de *trabajo en el instrumento*, el *nivel de experiencia musical expresiva*, la forma en que comprende los *comentarios de los expertos*, y el *nivel de metodología para la enseñanza de la expresividad* se encuentran afectados por *el entorno* en que se encuentran.

La experiencia profesional expresiva, colocada en el diagrama por medio de un *nivel de experiencia musical expresiva*, está estrechamente relacionada con el tipo de procesos cognitivos que realiza el ejecutante y con el tipo de representaciones mentales que registra; por ello he unido este nivel por medio de conectores al *flujo de intención expresiva emotiva* y al *flujo de imitación de emociones expresivas*. El *nivel de experiencia musical expresiva* del ejecutante, está relacionado con las *emociones para el aprendizaje de la expresión*, con la forma en que interpreta *los comentarios de los expertos* que se encuentran en su entorno, con el nivel de *exploración emocional propia*, y con el efecto que causa en su persona, *la respuesta emocional del público* durante sus ejecuciones.

7.2. La expresividad desde la perspectiva de la filosofía de la música

Las reflexiones filosóficas sobre la música son tan antiguas como la misma filosofía, y se deben en primer lugar a la importancia que tuvo la música en el mundo antiguo como parte central en la educación, los ritos religiosos y la medicina, pero también a la trascendencia del efecto de la música en las emociones humanas.

7.2.1. Reflexiones en torno al efecto de la música en las emociones humanas

La obra de Hanslick (1854) es fundamental para la estética de la música. En relación con el efecto de la música en los oyentes Hanslick sostiene que es diferente para cada uno de los escuchas, y no siempre existe una correlación de las obras musicales con determinados estados de ánimo.

La base de la estética musical de Hanslick se da a través de los datos objetivos de la obra musical: el sonido y su relación con la melodía, la armonía y el ritmo. El análisis formal de la obra es entonces fundamental para su análisis estético.

“La música puede reproducir fenómenos tales como susurros, tormenta, rugidos, pero los sentimientos de amor y de ira, en absoluto. Sentimientos concretos no son susceptibles de ser incorporados en la música. El sentimiento de esperanza es inseparable del concepto de un estado más feliz que está por venir, y que se compara con la situación real. El sentimiento de tristeza consiste en la noción de un estado pasado de la felicidad [...] ¿Qué parte de los sentimientos puede representar la música? Sólo sus propiedades dinámicas. Se puede reproducir el movimiento que acompaña a una acción psíquica, de acuerdo a su cantidad de movimiento: velocidad, la lentitud, la fuerza, debilidad, aumento y disminución de la

intensidad. Pero el movimiento es sólo uno de los concomitantes de sentimiento, no el sentimiento en sí. La música no puede reproducir el sentimiento de amor, pero sí el elemento de movimiento, y esto puede ocurrir en cualquier otro sentimiento, de igual forma que en el amor.”⁴⁵(Hanslick 1854, p. 2 [3])

La obra de Hanslick causó gran polémica en su tiempo, y ha sido bastante criticada, pero también es punto de referencia para nuevas reflexiones, como las de Kivy (1980 y 1989).

Kivy (1980) sostiene que la expresividad musical se basa en la capacidad que tiene el ser humano para reconocer emociones representadas en la música, y no sólo en la facultad que tiene para sentirlas; pero también sustenta que es posible que el ser humano pueda distinguir algunas propiedades y comportamientos presentes en la música, percibiéndolos de acuerdo con lo que éstos signifiquen para él. (Kivy 1980, p. 26) Entonces Kivy se pregunta: ¿la música *expresa* una emoción, o es *la expresión* de una emoción?

Para responder esta pregunta presenta el ejemplo de la imagen de un perro San Bernardo y su apariencia triste. El perro San Bernardo tiene una cara triste, pero eso no significa necesariamente que el San Bernardo *esté* triste. Cuando describimos la cara del San Bernardo como una cara triste, no estamos diciendo que ella expresa tristeza, pero que ella tiene *una expresión* de tristeza (Kivy 1980, p. 20) Si esto lo llevamos al terreno musical, Kivy pregunta si al decir que una melodía *es triste* estamos indicando que esa melodía *expresa* tristeza, o si es *la expresión* de esa emoción. Obviamente estamos diciendo que la melodía se caracteriza por *la expresión* de tristeza, porque una melodía no puede *ser* o *estar* triste; sin embargo, como Hanslick (1959) ya lo exponía, un diseño melódico *posee* en si mismo ciertas propiedades rítmicas, agógicas, dinámicas, etc., que hacen que la música *exprese* esas propiedades que posee.

En la ‘teoría de contorno’ (*contour theory*) Kivy (1980) afirma que escuchamos la expresividad musical como resultado de reconocer un parecido entre ésta y la expresividad humana. Esta teoría concibe la música como si fuese una imagen de una emoción, que semeja al gesto y la posición que el cuerpo adopta al expresar una emoción. La música se

⁴⁵ Traducción propia.

convierte entonces en un “... mapa sonoro del cuerpo humano bajo la influencia de una emoción en particular.”⁴⁶ (Kivy 1980, pp. 52-53)

Los aspectos del mundo físico humano sobre los cuales se basa el modelo de Kivy son la expresión vocal y el movimiento corporal, inclusive la expresión facial. Nosotros como humanos tenemos rutinas lingüísticas y gestos propios que asociamos generalmente a las emociones que las causan. Kivy (1996) afirma que la música es expresiva en virtud de su parecido con las conductas humanas expresivas. (Kivy 1996, p. 56)

Basándose en la teoría instintiva de ‘animar’ lo que vemos - por ejemplo, la predisposición que tenemos a ver figuras en las nubes, que en la mayoría de las veces tienden a parecerse a cosas animadas-, Kivy (1980) sostiene que el ser humano tiende a ‘animar’ impresiones acústicas, al igual que las visuales. La forma como describimos ciertos elementos de la música nos muestra “...cuán profundamente ‘animista’ es nuestra percepción de la realidad.”⁴⁷ (Kivy 1980, p. 58)

Por ejemplo, en una fuga, el sujeto o idea musical principal, que se responde a un intervalo de quinta con un contra-sujeto, posee una *cabeza*, un *cuerpo* y una *cola*. Es decir, los seres humanos estamos condicionados a comprender perceptivamente ciertos esquemas no comprensibles, como si estuvieran animados.

Kivy (1996) explica que nosotros intentamos comprender la música emotivamente cuando ella nos da la oportunidad de entenderla como animada. (Kivy 1996, p. 176) De la misma forma como reconocemos un modelo visual como medio de expresión. Kivy (1980) sostiene que escuchamos un patrón acústico como medio de expresión, antes de que podamos escuchar su expresividad. (Kivy 1980, p. 59)

El modelo de convención de Kivy (*convention model*) (1980, 1989) se basa en la naturaleza melódica de la música, como base estructural para la expresión. (Kivy 1989, p. 43) Presenta un fuerte vínculo con un análisis semántico, que tiene como objetivo la participación del músico en su propia interpretación.

⁴⁶ Traducción propia.

⁴⁷ Traducción propia.

Para explicar por qué algunas características musicales *expresan* ciertas emociones, Kivy plantea la existencia de “convenciones musicales”. Estas convenciones, al igual que el lenguaje hablado, son determinadas por el uso y la costumbre que le da un rasgo musical, la expresión de una u otra emoción (Kivy 1980, p.73)

Esto es muy interesante, ya que los elementos composicionales, aquellos a los que Kivy (1980) se refiere como encubiertos por la tradición, con el tiempo se asocian a ciertos significados expresivos, a pesar de que éstos puedan o no, tener semejanzas evidentes con esos comportamientos expresivos.

Un ejemplo que presenta Kivy (1989) para sustentar esta reflexión es el del *Pasacalle* o la *Chacona* del barroco, en los cuales los motivos melódicos descendentes cromáticos que los caracterizan pudieron haber sido escuchados como equivalentes a un procedimiento expresivo, y debido a la aprobación de su uso por otros compositores, el significado expresivo se convierte en un estándar de la forma para los oídos modernos. (Kivy 1989, p.76)

Las reflexiones de Kivy ponen de manifiesto que las emociones en una obra musical están tan unidas a ella, que no sólo son descripciones de estados emocionales, y que además no están tan estrechamente relacionadas con la obra musical, como para poder referirnos a ellas como emociones implícitas en la música.

7.2.2. Fenomenología, experiencia y expresividad musical

Como disciplina filosófica la fenomenología reflexiona sobre los distintos tipos de experiencia que podemos tener a través de la percepción, la memoria, la imaginación, la emoción, etc.

Husserl (1913) sostiene que estas formas de experiencia implican una cierta *intencionalidad*, es decir, la direccionalidad de la experiencia hacia las cosas del mundo, la propiedad de la conciencia, el tener conciencia de, o sobre algo. (Husserl 1913, pp.167-170)

De acuerdo con Husserl la experiencia se dirige, representa, o pretende representar las cosas a través de conceptos específicos, pensamientos, ideas, o imágenes. Estos constituyen el significado o el contenido de una experiencia transmitida, y son diferentes de lo que suelen representar o significar. Conforman la estructura básica *intencional* de la conciencia, en donde podemos encontrar nuevas formas de experiencia en la reflexión o el análisis. (Husserl 1913, pp. 1-32)

Desde este punto de vista la fenomenología integra una apreciación compleja, constituida por muchos elementos interrelacionados. Por ejemplo, una apreciación sobre la experiencia se podría dar en primer lugar al poner atención sobre alguna cosa, al tener conciencia de sí mismo, por medio de la auto-conciencia, o al tener conciencia de la existencia de otras personas, por medio de la empatía.

La fenomenología nos lleva de la experiencia consciente a la *intencionalidad* de la experiencia. La *intencionalidad*, que para Husserl es la estructura central de una experiencia, es la forma en que yo dirijo la experiencia a través de su significado hacia un determinado objeto. La fenomenología de Husserl es, en mi opinión, más descriptiva y no teórica, y narra lo que nos muestra el mundo real, o cómo éste se presenta para nuestra conciencia.

La fenomenología de Merleau-Ponty (1962) persigue unir el proceso de percepción con el de sensación (Merleau-Ponty 1962, p. 90), es decir la experiencia no puede separarse del cuerpo.

Bowman (1998) afirma que en la fenomenología de Merleau-Ponty existe “una relación recíproca entre el perceptor y lo percibido. ‘El mundo vivido en el cuerpo’.”⁴⁸ (Bowman 1998, p. 260)

En Merleau-Ponty la experiencia no sólo la percibe la persona como individuo en la abstracción de su mente; sino que la experimenta con el cuerpo, que está en contacto con el mundo que lo rodea.

⁴⁸ Traducción propia.

Merleau-Ponty no escribió directamente sobre fenomenología musical, sin embargo son de gran importancia para la fenomenología de la música, su epistemología de la experiencia perceptiva, así como la percepción del cuerpo como instrumento de relación con el mundo.

Merleau-Ponty une el proceso de percepción con el de sensación, lo que produce una impresión más profunda. Esto me lleva a pensar que se puede percibir un objeto de muchas formas; pero lo que permite que tengamos una apreciación más profunda del objeto, es el hacer conciencia sobre la percepción.

Merleau-Ponty sostiene que las propiedades de un objeto y sus complementos siempre se perciben como una unidad indisoluble (Merleau-Ponty 1962, pp. 4-5)

Así, si pretendemos analizar por separado cada una de las diferentes cualidades de un objeto y hablar de ellas como si pudiésemos arrancarlas de él, lo estaríamos destruyendo.

Para explicar lo anterior tomaré dos reflexiones de Merleau-Ponty:

“Este rojo, literalmente no sería el mismo, si no fuera la ‘lana roja’ de una alfombra.”⁴⁹
(Ibid., pp. 4-5)

“Una cosa no tiene ese color, si no hubiera esa forma, estas propiedades táctiles, esa resonancia, ese olor.”⁵⁰ (Ibid., p. 319)

La percepción del objeto por lo tanto se presenta con una integración única, y no se trata de sumar o unir los datos que nos otorgan los sentidos.

Merleau-Ponty lo expresa de la siguiente forma:

“... la importancia de una cosa habita en esa cosa, como el alma habita en el cuerpo.”⁵¹
(Ibid., p. 319)

⁴⁹ Traducción propia.

⁵⁰ Traducción propia.

⁵¹ Traducción propia.

Thomas Clifton (1983) se refiere a la experiencia musical de la siguiente forma:

“[Música es] la actualización de la posibilidad de cualquier sonido, de ser presentado a un ser humano con la intención de que lo experimente con su cuerpo, es decir, con su mente, sus sentimientos, sus sentidos, su voluntad y su metabolismo.”⁵² (Clifton 1983, p. 1)

Si la experiencia musical es holística, entonces ¿por qué tratamos de hablar de ella como si se tratara de algo fuera de la experiencia humana?

La fenomenología de Clifton procura describir la música tal como se vive, para poder devolverle a la persona que la experimente *el centro del escenario*, y para restaurar la apreciación de la riqueza de la experiencia musical. (Clifton 1983, p. 37)

Bowman (1989) sostiene que para Clifton “la música tiene un significado humanamente construido, y éste está creado no por una mente, sino por una mente encarnada en el cuerpo.”⁵³ (Bowman 1989, pp. 270-71)

La siguiente frase podría representar la fenomenología de Clifton:

“La música es lo que yo soy cuando la experimento.”⁵⁴ (Clifton, 1983: 297)

La filósofa Eleanor Stubley (1998), propone una comunicación mutua entre el cuerpo y la música al momento de la interpretación musical. Considera un error el tratar de observar la interpretación musical como una hazaña corporal. Sostiene que el cuerpo no es ‘mecánico’, por lo tanto, la música no se puede ejecutar sólo por medio de lo que musicalmente le dicte la mente; tampoco la interpretación es algo sencillo, que los ejecutantes descubren y reproducen decodificando una partitura. Para ella en ambos casos se descuida gravemente la importancia fundamental del cuerpo al hacer la música. (Stubley 1998, p.93-105)

El papel del cuerpo en la interpretación musical debería ser muy importante para los intérpretes, y normalmente no sucede así.

⁵² Traducción propia.

⁵³ Traducción propia.

⁵⁴ Traducción propia.

Bowman (1989) explica que el “hacer música sitúa al cuerpo en un ámbito musical, [por lo tanto] los que hacen música mueven el cuerpo y se orientan en este ámbito, que es crucial para una apreciación completa de la experiencia.”⁵⁵ (Bowman 1989, p. 293)

Siguiendo la propuesta de Stublely, llego a la conclusión de que el movimiento musical y el del comportamiento del cuerpo hacia la música están fusionados en la experiencia musical.

La filósofa observa que los músicos al momento de tocar “están tan inmersos en sus cuerpos, y que sus movimientos parecen definir su sentido total de ‘ser’ o su conciencia de sí mismo.”⁵⁶ (Stublely 1998, p. 94); sin embargo, yo pienso que lo más interesante de esta propuesta no es el movimiento en sí mismo, sino más bien la forma en que estos movimientos se desarrollan en la obra musical, es decir, cómo se sienten y cómo definen su sentido de ser en ella.

Stublely sostiene que si se quiere comprender verdaderamente el significado de la interpretación musical, entonces es necesario agrandar el ámbito de acción, es decir, que sea a la vez físico, mental y espiritual. (Ibid., p. 94) Propone denominar *sintonía simbiótica* a esa relación conjunta entre el cuerpo, la mente, el instrumento, el sonido y las acciones musicales con los demás músicos. (Ibid., p. 96)

Esto es importante ya que en el acto musical el ejecutante no simplemente recrea la música con el cuerpo, sino que lo hace de forma holística incorporando la mente, el instrumento, el sonido, y todo a través y con el cuerpo, en estrecha relación o *sintonía*, no solamente con los demás músicos que la interpretan, sino también con el público que los escucha.

Stublely sostiene que los músicos al tocar en grupo realizan un proceso similar de sintonización, ya que “están impulsados por un movimiento de la mente que les permite alcanzar a través de sus acciones corporales y de su experiencia, *el borde exterior de los sonidos*, sonidos que se producen no tanto como realidades físicas, sino como posibilidades musicales.”⁵⁷ (Ibid., p. 96)

⁵⁵ Traducción propia.

⁵⁶ Traducción propia.

⁵⁷ Traducción propia.

Este *borde exterior de los sonidos* al que se refiere Stublely es para mí el lograr una experiencia estética holística, que está más allá de la realidad física de los sonidos (tocar las notas que están escritas en la partitura o percibir las como cualidades sonoras), es una experiencia única de uno mismo con relación a lo que se está produciendo y percibiendo.

Tocar música, sostiene Stubeley, es un “continuo proceso de sintonización, en el cual uno mismo se experimenta como una identidad en el hacer.”⁵⁸ (Ibid, p. 100) Explica que si una interpretación musical se debilita, este vínculo empático se rompe y el sentido de profunda conexión se rompe. Un adecuado entendimiento de la interpretación musical requiere entonces del reconocimiento del “sentido en el cual se genera un encuentro del ‘es’ en relación cuerpo-sonido.”⁵⁹ (Stublely 1998, p.102)

La interpretación musical se produce entonces en el ámbito de la experiencia, que se caracteriza por una forma única de estar en el cuerpo y estar en el sonido, en donde uno se experimenta como una *identidad* para con uno mismo, para con los otros y en el mismo hacer musical.

7.2.3. El arte como experiencia

Aunque el filósofo John Dewey no fue fenomenólogo, ya que perteneció a la escuela de los pragmatistas norteamericanos Charles Sanders Peirce y William James, escribió también sobre la experiencia estética.

Para Dewey (1934) la belleza nace de la experiencia. Afirma que una emoción estética es algo distintivo, sin embargo, no separado de otras experiencias emocionales naturales. (Dewey 1934, p. 70) El arte es para Dewey la expresión de un valor en un ambiente particular y a la vez, la expresión del sentimiento del artista. Explica que “[el] sentimiento

⁵⁸ Traducción propia.

⁵⁹ Traducción propia.

en una obra de arte no es una experiencia personal, sino que debe tener un carácter universal.”⁶⁰ (Ibid., p.68)

Su concepción es una experiencia estética ligada a la sociedad; por lo tanto la experiencia se lleva a cabo fundamentalmente en interacción con el entorno.

Dewey sostiene que todas las experiencias empiezan como una *impulsión*, que para él es diferente a un impulso:

“El impulso está especializado y es particular; aún cuando sea instintivo, es parte simplemente de un mecanismo incluido en una más completa adaptación con el ambiente. La palabra *impulsión* designa un movimiento hacia afuera y hacia adelante de todo el organismo [...] representa el estado inicial de toda experiencia completa.”⁶¹ (Ibid., p.67)

Esta *impulsión*, sostiene Dewey, responde a una necesidad resultante de la interacción con el medio ambiente. “La *impulsión* originada en la necesidad provoca una experiencia que no se sabe a dónde va; la resistencia y la detención convierten la acción directa en reflexión [...] De esta reflexión, que relaciona las condiciones impulsivas con las experiencias pasadas, nace el significado.”⁶² (Ibid., p.67)

Visto de esta forma, la *impulsión* es entonces una carga de energía, que por medio de la reflexión con las experiencias pasadas adquiere un significado.

Este significado no es solamente cuantitativo, en la medida de sumar las experiencias pasadas con las presentes, sino cualitativo:

“Lo provocado no es únicamente cuantitativo – no sólo es más energía-, sino cualitativo, es una transformación de la energía en acción pasada, a través de la asimilación de los significados adquiridos del fondo de experiencias pasadas. La unión de lo nuevo y lo viejo no es una simple composición de fuerzas, sino una recreación en la que la *impulsión* presente toma forma y solidez; mientras que lo viejo, lo ‘almacenado’, es literalmente revivido, se le

⁶⁰ Traducción propia.

⁶¹ Traducción propia.

⁶² Traducción propia.

da nueva vida y alma al encontrarse con una nueva situación. Este doble cambio es el que convierte una actividad en un acto de expresión.”⁶³ (Ibid., p. 70)

La obra de arte no es expresiva en sí misma, sino que necesita de la interpretación reflexiva de la persona, y de un medio como vía para la expresión, ya que existe una intrínseca conexión entre el medio y el acto de expresión: “no hay excitación, sin perturbación”.⁶⁴ (Ibid., p.71) Sin embargo, cuando esta excitación se profundiza evoca muchísimos significados derivados de una experiencia anterior:

“Cuando se los despierta a la actividad, los pensamientos y emociones se hacen conscientes, imágenes *emocionalizadas*.”⁶⁵ (Ibid., p.75)

La emoción es parte esencial en el acto de expresión que produce una obra de arte, pero Dewey expone algo muy interesante que se tendría que tomar en cuenta: “el arte no es naturaleza tal cual, sino que es naturaleza transformada al entrar en nuevas relaciones que provocan una nueva respuesta emocional.”⁶⁶ (Ibid., p.81)

Esto definitivamente tiene que ver con la historia personal y la experiencia de cada uno de nosotros, pues es en ella donde va a adquirir significado la obra de arte.

Cuando las cosas que forma ya parte de nuestra personalidad, llegan a excitar a la personalidad que han formado, surge una necesidad de expresión, y lo que se expresa ya no son ni los acontecimientos pasados que han ayudado a formar la personalidad, ni la ocasión existente; es algo espontáneo, una unión íntima de las formas de la existencia presente, con los valores que la experiencia pasada ha incorporado en la personalidad. (Ibid., pp. 80-81)

Partiendo de estas reflexiones, me atrevería a expresar que cada experiencia estética es diferente en cada etapa de la vida de una persona, por las relaciones que se presentan en ese momento. Por ejemplo, la expresividad en la interpretación de una misma obra en diversas

⁶³ Traducción propia.

⁶⁴ Traducción propia.

⁶⁵ Traducción propia.

⁶⁶ Traducción propia.

etapas de la vida de un músico es diferente, precisamente por las experiencias pasadas y presentes que se están conjuntando en cada etapa de su vida.

Un acto expresivo para Dewey existe solamente si se llegan a unir las experiencias pasadas almacenadas con las condiciones presentes; y si llega a acontecer este ‘unísono’ la experiencia se da “en un nivel más profundo y con más pleno contenido significativo.”⁶⁷ (Ibid., p.82)

La experiencia estética en este sentido no existe de forma natural en la obra misma, sino que se da al entrar en relación con las experiencias pasadas y las condiciones presentes de la persona que la admira, las cuales provocan una nueva respuesta emocional, una nueva realidad expresiva. Si lo pasamos al plano de la música, la experiencia estética se logra al acontecer este unísono, esa experiencia significativa de unir las experiencias pasadas almacenadas con las condiciones presentes, tanto en el ejecutante, como en el público, y al unir ambos unísonos -el del ejecutante con el del público- se logra un nuevo unísono, se logra una experiencia estética significativa, holística, que está más allá de la realidad física de los sonidos.

7.2.4. Conjunción de los aspectos más relevantes de este apartado

Nuevamente realizaré una integración de los constructos teóricos de este apartado, relacionándolos a los del apartado anterior. Para este diseño tomo como base el flujo primario, ‘sistema *performance*’, y algunos elementos de las neurociencias que están relacionados con la percepción musical, como son: el *nivel de percepción de micro-variaciones expresivas*, el *nivel de memoria de fórmulas expresivas*, el *nivel de exploración emocional*, y el *nivel de traducción de intenciones expresivas*.

⁶⁷ Traducción propia.

Un *nivel de percepción emocional* que proviene del *estado emocional del público* permite a éste (el público) llegar a realizar una *interpretación emotiva* de la experiencia estética, según el planteamiento de Kivy (1980). Esta *interpretación emotiva de la experiencia estética* la realizan tanto el público, como el ejecutante (primer escucha). Dependiendo del *nivel de exploración emocional* del ejecutante, desencadenará un flujo de *direccionalidad emotiva* y un flujo de *emociones corporales* en el público.

Para representar el planteamiento de Kivy (1980) sobre los “convenios musicales” -determinados por la tradición musical e inconfundibles por sus significados emocionales- coloqué un convertidor denominado *convenios* que a mi modo de ver, está relacionado recíprocamente con el *nivel de interpretación emocional*, el *nivel de memoria de fórmulas expresivas*, y la forma en que el ejecutante percibe los *comentarios realizados por los expertos*.

Un *nivel de conciencia emotiva* va a llevar al escucha hacia un *nivel de significado de la experiencia* por medio de flujos de *direccionalidad e intencionalidad de la experiencia emocional*, como lo propone Husserl (1913).

El *nivel de percepción emocional* se dirige hacia a un *nivel de sensación corporal*, por medio de un flujo de *emociones corporales*. El *nivel de conciencia emotiva* se une por medio de un conector al flujo de *emociones corporales*, para representar el planteamiento de Merleau-Ponty de fusionar el proceso de percepción con el de sensación -“la mente incorporada al cuerpo como fuente de contacto con el mundo”-. Coloqué un convertidor denominado *cuerpo*, conectado a las *emociones corporales*, a la *direccionalidad de la experiencia emotiva*, a la *intencionalidad emocional* y a la *remembranza emotiva*.

Para representar las reflexiones de Stubbley sobre la concentración profunda de los músicos en su cuerpo y en la música al momento de tocar, enlace el *nivel de conciencia corporal* al *nivel de sensación emocional* por medio de un flujo de *emociones musicales*. Así mismo, este *nivel de conciencia corporal* también está conectado a un flujo de *intencionalidad emocional*.

La identidad en el 'hacer musical' experiencia única de uno mismo, definido por Stublely, (1998) como un continuo proceso de *sintonización*, la he representado en el esquema con un *nivel de identidad en el hacer musical* unido por un flujo de *experiencia emocional de uno mismo*, al *nivel de conciencia corporal*. Este proceso de *sintonización* emocional del intérprete está representado por un conector que sale del nivel de *sensación emocional* hacia el de *experiencia emocional de uno mismo*, y del *nivel de conciencia corporal* al flujo de *intencionalidad emocional*. También están conectados el nivel de *conciencia emotiva* con el flujo de *emociones musicales*, así como el *nivel de significado de la experiencia* con el flujo de *experiencia emocional de uno mismo*.

En este sentido, se genera un encuentro del *ser* o *estar siendo*, en relación *cuerpo-sonido*. Por ello conecté el flujo de *experiencia emocional de uno mismo*, y el *nivel de identidad en el hacer musical*, con el convertidor *cuerpo*.

Para Dewey (1934) la experiencia estética está en continua relación con la sociedad y con el entorno, por ello el convertidor llamado *sociedad-entorno* está conectado al flujo de *respuesta emocional nueva*, y al *nivel de significados y experiencias pasadas*.

La experiencia estética musical, en este sentido, se da al entrar en relación con las experiencias pasadas y las condiciones presentes de la persona que escucha la música, las cuales provocan una nueva respuesta emocional, y un nuevo nivel de experiencia estética o realidad expresiva. En la gráfica están representados los *niveles de significados de experiencias pasadas*, el flujo con *nuevas respuestas emocionales* y un *nuevo nivel de experiencias estéticas*. Todos estos unidos a la *sociedad o entorno*.

7.3. El enfoque de las neurociencias en pedagogía de la música y la expresividad musical

En este apartado me interesa saber qué han investigado las neurociencias aplicadas a la música en relación con la enseñanza de la expresividad en la interpretación musical. Analizaré una metodología que está orientada hacia el desarrollo de la expresividad musical, la “Rítmica” del compositor y pedagogo Emile Jaques-Dalcroze.

La metodología de Jaques-Dalcroze se crea años antes del paradigma psicológico humanista aplicado a la educación, sin embargo yo considero que los principios pedagógicos de Dalcroze son similares. El paradigma humanista está impregnado por la influencia de los movimientos filosóficos existencialista y fenomenológico que se generaban en la época de Jaques-Dalcroze, y en mi opinión, fueron asimilados para su propuesta metodológica.

El humanismo toma de la propuesta existencialista la actitud de un ser humano libre, capaz de establecer sus propias metas de vida y responsable de sus propias elecciones; y de la fenomenología la percepción subjetiva de la persona, que responde al ambiente tal y como lo percibe y lo comprende. (Hernández Rojas 1998, p. 103)

Desde este punto de vista, la educación humanista ayuda a los estudiantes a descubrir en ellos mismos quienes son, y lo que quieren y pueden llegar a ser, con la idea de que todos somos diferentes y percibimos el mundo de manera distinta.

Hernández Rojas (1998) considera que el humanismo ayuda a los estudiantes a explorar y a comprender, de un modo más íntegro, lo que es su persona y los significados de sus propias experiencias. (Hernández Rojas 1998, p.107)

Frente a la postura de la educación llamada tradicional, que promueve una enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y en la que el papel principal lo tiene el profesor; la perspectiva humanista propone una educación centrada en el alumno que promueve una enseñanza flexible y abierta, en la que los aprendizajes se logran por medio de la experiencia.

La educación centrada en el alumno toma en cuenta a los educandos en su totalidad, y les permite aprender cómo lograr nuevos aprendizajes para situaciones futuras. (Hernández Rojas 1998, p.107)

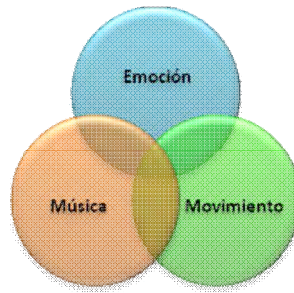
Por ejemplo, en una escuela tradicional de música el profesor de instrumento decide qué obras se van a interpretar durante el semestre, cómo se tienen que tocar éstas, cuándo se tiene que presentar el alumno en público, si se presenta en un concurso o no, etc. También está predeterminada la forma de evaluar, y están definidas las diferentes etapas de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar. Se apoya en conceptos y reglas establecidas, y por lo general la valoración crítica y la evaluación formal se da mediante la opinión de este profesor y de otros, que dan relevancia al nivel de aprovechamiento y la capacidad del alumno. Ésta se puede decir que es el tipo de educación musical más común en nuestro país. La escuela centrada en el alumno tiene un enfoque abierto, que parte de la propia experiencia y la emoción del estudiante, considerándolo un ser creativo y musical por naturaleza. En ella la música y el movimiento corporal están estrechamente relacionados.

A esta forma de enseñar pertenecen la metodología de Emile Jaques-Dalcroze, *la rítmica*, y la metodología de Carl Orff. (Flohr y Trevarthen 2008, pp.55-56)

Para los propósitos de la tesis se analizará la enseñanza de la expresividad en la metodología de Jaques-Dalcroze, como ejemplo de la escuela centrada en el alumno, y en un apartado posterior dedicado a las formas tradicionales de la pedagogía musical se estudiará la enseñanza de la expresividad en la escuela tradicional.

7.3.1. Educación para la expresión musical

Emile Jaques-Dalcroze en 1920 sostenía que la música, la emoción y el movimiento corporal se encontraban en estrecha relación y eran inseparables.



¹². Relación entre la música, la emoción y el movimiento corporal⁶⁹

Jaques-Dalcroze (1920) consideraba que los seres humanos sentimos emociones de las diversas sensaciones producidas por los diferentes niveles de intensidad de la música. Éstas, explica Jaques-Dalcroze, las podemos expresar con nuestro cuerpo ya sea por medio de una contracción o una relajación muscular. Así las emociones humanas se convierten en movimiento, relacionado con la intensidad musical. Al escuchar la música podemos sentir las emociones en diferentes partes del cuerpo, y al mismo tiempo sentir las emociones que corresponden a los distintos niveles de contracción y relajación muscular. (Jaques-Dalcroze 1920, pp. 78-171)

Hace más de cien años Jaques-Dalcroze observaba cómo los movimientos de la música estimulaban a los alumnos y les ayudaban a sentir y expresar la música con el cuerpo. Él sostenía que lo que da vida y expresión a la música es el movimiento y el ritmo. Le daba una gran importancia al ritmo en la vida humana y lo definía como “variaciones de flujo a través del espacio-tiempo.”⁷⁰ (Ibid., p. 192).

⁶⁹ Elaboración propia.

⁷⁰ Traducción propia.

Es decir, la sensación de la contracción y relajación muscular en las emociones humanas se refleja en el grado de tensión muscular y depende del movimiento rítmico de la música en el espacio-tiempo. En una clase de rítmica, por ejemplo, se les pide a los alumnos, moverse al *tempo* de la música. No se trata de bailar o hacer movimientos exagerados o sin sentido, se parte simplemente de caminar con el *tempo* de la música y posteriormente de traducir a movimientos corporales los diferentes ritmos musicales, atendiendo siempre a la intensidad y velocidad de la misma. Aquí están ya en juego, elementos musicales como el *tempo*, el ritmo y el tono, conjuntamente a la energía dinámica de la música, que parte del movimiento corporal, y que corresponde a la forma en que los sentimientos son generados a través del cerebro, y concebidos dentro del espacio-tiempo. Tanto la emoción como la música sugieren movimiento.

Jaques-Dalcroze habla de la existencia de “un gesto para cada ritmo y un ritmo para cada gesto.”⁷¹ (Ibid., p. 57) Gruhn y Rauscher (2008) en relación con lo citado anteriormente por Jaques-Dalcroze, proponen que se podría añadir lo siguiente: “hay un gesto para cada sonido *que corresponde a una emoción*, y un sonido por cada gesto *que evoca una emoción*.”⁷² (Gruhn y Rauscher 2008, pp.72-73)

El movimiento es provocado por la emoción y por la participación de la emoción.

La música con un buen movimiento rítmico y bien regulado, expone Jaques-Dalcroze, trae emoción a la vida de su audiencia, y es entonces cuando la música tiene una función social, la de mover y emocionar a la audiencia. (Jaques-Dalcroze 1920, pp.130 y 161)

Con relación a la interpretación musical en el acto musical Jaques-Dalcroze hace la siguiente clasificación:

- Una interpretación arrítmica (*arythmic*) es espástica y poco convencional.

⁷¹ Traducción propia.

⁷² Traducción propia. Curiosamente Gruhn y Rauscher hablan de *sonido*, mientras que Jaques-Dalcroze habla de *ritmo*. En este sentido existiría ‘un gesto para cada *ritmo* que corresponde a una emoción, y un *ritmo* para cada gesto que evoca una emoción’.

- Una interpretación errítmica (*errhythmic*) tiene todas las notas en su lugar, es correcta, pero es aburrida y tediosa, carente de matices, movimiento y tempo.
- Una interpretación eurrítmica (*eurithmic*) equilibra el movimiento y el ritmo; resuelve el problema de cómo hacer que la música se mueva, para que tanto el intérprete como el público se muevan emocionalmente. Es una interpretación con sentimiento. (Jaques-Dalcroze 1920, pp. 160-190; 199-203)

Investigaciones neurológicas recientes como las de Turner y Ioannides (2009) confirman que el sistema nervioso está ricamente integrado y que el cerebro funciona como un sistema dinámico de transferencia de información a gran velocidad. El cerebro y el cuerpo crean mapas del cuerpo conjuntamente que se entrelazan en el tejido nervioso para regular la acción y buscar deliberadamente la conciencia, que puede servir de guía en el movimiento, aprendiendo a percibir más y a moverse más eficazmente. El cerebro crea mapas del cuerpo desde la etapa embrionaria, por ello el feto se mueve con una coordinada integridad. (Travarthen 2004, pp. 116-127). En este sentido, la idea dualista de la mente separada del cuerpo, aunque sigue siendo una creencia extendida, ya no es válida. (Gruhn y Rauscher 2008, p.75)

Jaques-Dalroze plantea que mediante una educación rítmica el individuo es capaz de sentir y expresar corporalmente la música con gusto, y sus experiencias son por sí mismas un arte muy completo, “en constante estado de vida y movimiento.”⁷³ (Jaquez-Dalcorze 1920, p. 161)

Investigaciones recientes de la psicología del desarrollo demuestran que el conocimiento de la música tiene orígenes muy fuertes dentro de los mecanismos y causas de la comunicación, que están activos y son de gran importancia en el desarrollo de los niños desde su nacimiento. La musicalidad comunicativa aparece antes que el lenguaje y sirve de apoyo para aprender a usar las palabras. (Gruhn y Rauscher 2008, p. 75) También es un puente por

⁷³Traducción propia.

el que otras habilidades culturales complejas, incluyendo el cantar o tocar, pueden ser transferidas.

Los cerebros humanos dentro de los cuerpos humanos crecen unidos, musicalmente inteligentes. (Gruhn y Rauscher 2008, p. 75)

7.3.2. La expresión en la pedagogía musical tradicional

A pesar de la gran importancia que la expresividad tiene para el intérprete, Karlsson (2008) sostiene que hay una tendencia a descuidar las cuestiones expresivas en la enseñanza musical. (Karlsson 2008, p. 9)

Son muy escasas las investigaciones sobre la enseñanza instrumental. Los primeros estudios se centraban en las características de la personalidad de los profesores; mientras que los estudios posteriores se enfocaban en el comportamiento de los docentes, al observar la forma de impartir una clase; por ejemplo, la forma de dar instrucciones verbales, gestos utilizados, etc. (Karlsson 2008, p. 9)

Los siguientes aspectos son de los más relevantes dentro de la investigación empírica en relación con la enseñanza de la expresión en la interpretación:

- La enseñanza instrumental está basada generalmente en la reproducción de obras específicas dentro de la tradición musical occidental. (Hallam 1997, pp. 179- 231)⁷⁴
- La improvisación y el “tocar de oído” son poco frecuentes. (Karlsson 2009, p. 9)

⁷⁴ Citado en Jessika Karlsson, “A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance.” (*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, no. 36, UPPSALA University, (2008): 9)

- Lo que predomina en la clase de instrumento son las explicaciones del profesor. (Persson 1993, pp. 303-320; Sang 1987, pp. 155-159; Tait 1992, pp. 525-534)
- La enseñanza se centra en la técnica instrumental y no en la expresión. (Persson 1993, pp. 303-320; Tait 1992, pp. 525-534; Young et al. 2003, pp.139-155)
- Muchos métodos para la enseñanza instrumental no cubren los aspectos expresivos, y estos aspectos no son tomados en cuenta por los profesores, en sus clases. (Rostvall y West 2001, p. 1-75)⁷⁵

Una propuesta en relación con el primer punto sería el trabajar no sólo la ejecución de obras de la tradición musical occidental, sino también integrar otro tipo de obras en las cuales se desarrolle la parte creativa del intérprete, el improvisar o el componer.

En cuanto a la instrucción verbal, se ha observado que para que un aprendizaje llegue a ser significativo para el alumno necesita de un punto de comparación explícito; es decir, una retroalimentación de su propia ejecución. De esta forma, si un profesor sólo le indica al estudiante que lo que realiza está bien o mal, no le va a ayudar para su aprendizaje.

Por otro lado, el desarrollo de la técnica es muy importante, pero tendría que existir un equilibrio entre el trabajo de la técnica y la expresión. Basándome en mi experiencia personal como pianista, he tomado clases con muchos profesores en varios países del mundo, y la gran mayoría de ellos le dan mayor importancia a las cuestiones de la técnica instrumental, que a los aspectos expresivos.

Karlsson (2008) sostiene que muchos de los conocimientos concernientes a la expresión son tácitos, por lo que es difícil para los profesores poder transmitirlos a sus alumnos. Ella menciona que existen varios mitos sobre la expresión musical, que podrían tener un impacto negativo en la enseñanza instrumental, como los siguientes:

⁷⁵ Citado en Jessika Karlsson. "A novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance." (*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, no. 36. UPPSALA University. (2008): 9).

- La expresividad es completamente subjetiva y no puede ser estudiada objetivamente.
- Se tiene que sentir la emoción para poder transmitirla a los oyentes.
- Una comprensión explícita no beneficia el aprendizaje de la expresividad.
- Las emociones expresadas en la música son diferentes a las emociones cotidianas.
- Las habilidades expresivas no se pueden aprender. (Karlsson 2008, pp. 9-10)

Desgraciadamente estos mitos siguen existiendo en los conservatorios y escuelas de música de nuestro país, ya que son pocos los profesores que verdaderamente tratan de acercar al alumno al aprendizaje de la expresividad.

Otro aspecto que podría ser un problema para el aprendizaje de la expresividad, desde mi punto de vista, es que la mayoría de los músicos no son totalmente conscientes de las pequeñas diferencias que hacen en cuanto al ritmo, la dinámica, el timbre o el toque para lograr una interpretación expresiva durante el acto musical, y les es difícil expresar de forma explícita cómo podría un estudiante aprender a realizarlas. Como resultado de esto Sloboda (1996) sostiene que muchos piensan erróneamente, que sólo aquél que tiene talento musical es expresivo, y que difícilmente se puede enseñar a ser expresivo. (Sloboda 1996, pp.107-126)

7.3.3. Las estrategias tradicionales de enseñanza de la expresividad musical

Cuando los profesores se enfrentan al problema de la enseñanza de la expresividad musical las estrategias más utilizadas son las metáforas, la imitación de modelos expresivos, el centrarse en sentir las emociones y la instrucción verbal. (Karlsson 2008, p.10)

A continuación explicaré cada una de estas estrategias de enseñanza de la expresividad musical.

La metáfora

Las metáforas se utilizan para evocar un estado de ánimo en el intérprete o ejecutante; sin embargo, aunque esta estrategia puede ser eficaz, el resultado depende de la experiencia personal del artista y de las imágenes que se despierten. (Barten 1998, pp. 89-97)

Cada persona es diferente y sus experiencias y expectativas de vida son distintas. Desde este punto de vista el uso de metáforas más que ayudar pueden llegar a confundir a los estudiantes

La imitación de modelos expresivos.

La forma de interpretar del maestro proporciona un modelo musical, ejemplo de lo que se desea que el estudiante exprese en su interpretación. En este caso el alumno está obligado a aprender imitando este modelo (Dickey 1992, pp. 27-40). El uso del modelo puede ser útil, pero la dificultad reside en que el alumno debe saber exactamente qué escuchar y cómo traducirlo en su interpretación, además de poder aplicarlo a nuevas situaciones. (Ebie 2004, pp. 405-417)

Finalmente el resultado de la imitación de modelos expresivos es realizar una copia de lo que se escucha, sin llegar a concretar un modelo propio o desarrollar una identidad musical propia.

Centrarse en sentir las emociones

Para esta estrategia el intérprete debe concentrarse en las emociones que siente al momento de tocar y confiar en que éstas se traducirán automáticamente en propiedades sonoras adecuadas (Woody 2000, pp. 14-23); sin embargo el sentir las emociones no garantiza que la emoción será comunicada a los oyentes. (Sloboda 1996, pp.107-126)

Sloboda (1996) señala que es raro que los estudiantes evalúen y controlen el resultado de la expresión en sus propias ejecuciones en público. En lugar de ello se interesan en la intención

al momento de tocar, y en "tener un propósito específico para la ejecución."⁷⁶ (Sloboda 1996, p. 121).

En mi opinión esto puede ser demasiado subjetivo, al no poder controlar el resultado de su expresión con una interpretación ideal de si mismo.

La instrucción verbal

Consiste en una serie de comentarios relevantes realizados directamente en el momento de la ejecución (Woody 1999, pp. 331-342). Para que esta estrategia tenga éxito, “se requiere que el maestro tenga un conocimiento explícito acerca de la expresión, que no siempre es el caso.”⁷⁷ (Karlsson 2008, p.11)

Esta estrategia es la más utilizada por los profesores de instrumento; sin embargo son pocos los maestros que verdaderamente tienen un conocimiento explícito sobre su expresividad.

Karl Anders Ericsson, Ralf T. Krampe, y Clemens Tesch-Roemer (1993, pp. 363-406) proponen los siguientes tres elementos como necesarios para un aprendizaje “bien intencionado”:

- a) Tener una tarea bien definida.
- b) Obtener una retroalimentación informativa.
- c) Disponer de oportunidades para repetir y corregir errores.

Para ellos es de suma importancia el contar con una adecuada retroalimentación, de lo contrario no puede ser posible tener un aprendizaje eficaz.

La retroalimentación ha sido definida por William K. Balzer, Michael E. Doherty y Raymond O'Connor (1989) como “un proceso mediante el cual un entorno devuelve a los individuos una porción de la información de su respuesta de salida, necesaria para comparar

⁷⁶ Traducción propia.

⁷⁷ Traducción propia

su estrategia actual con una representación de una estrategia ideal.”⁷⁸ (Blazer et al. 1989, p. 412)

Este juicio sugiere que muchas de las estrategias de la enseñanza tradicional, como la instrucción verbal, el uso de metáforas, y el sentir las emociones, no proporcionan una retroalimentación informativa, ya que no permiten al intérprete hacer una comparación directa de su estrategia de interpretación con una estrategia óptima.

Como antítesis a las propuestas tradicionales del aprendizaje de la expresividad en la interpretación musical, en las conclusiones de esta tesis realizaré un nuevo planteamiento de auto-formación y desarrollo de la personalidad musical del ejecutante, que comprende el enriquecimiento de su expresividad y creatividad musical. Este proceso de auto-formación se basa en la reflexión sobre la experiencia en relación a lo que espera de sí mismo.

Desde mi punto de vista esto podría ser muy importante para el aprendizaje, es decir, llevar al estudiante a formarse para él mismo, y por él mismo en su expresividad.

7.3.4. Conjunción de los aspectos más relevantes de este apartado

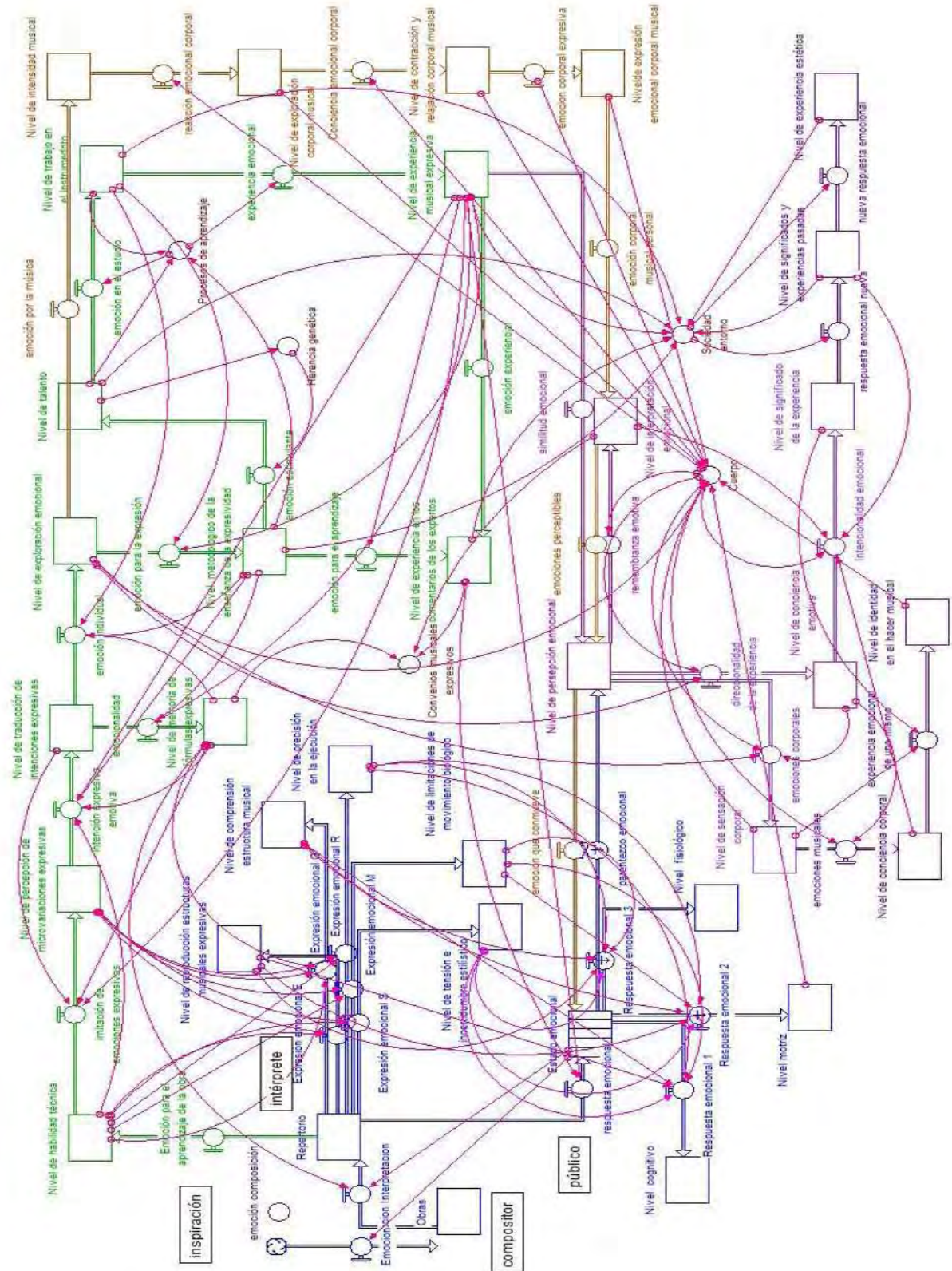
Representaré los elementos de este apartado en el diagrama en color café. Comenzaré con la relación del aprendizaje de la música por medio del cuerpo, en el ámbito del ejecutante.

Jaques-Dalcroze sustentaba que sentimos emociones de las diversas sensaciones producidas por los diferentes niveles de intensidad de la música.

Inicio en el *nivel de exploración emocional* unido por un flujo de *emoción por la música*, que, dependiendo del *nivel de intensidad musical*, me lleva a reaccionar emocional y corporalmente. Esto me lleva a un *nivel exploración corporal musical*, que por medio de un flujo de *conciencia emocional–corporal*, me conduce a un *nivel de contracción y relajación corporal musical*. De este nivel, por medio de un flujo de *emoción corporal expresiva*, llego a un nivel de *expresión emocional corporal musical*, que por medio de un flujo de *emoción*

⁷⁸ Traducción propia.

corporal-musical-personal me conecta a un *nivel de interpretación emocional*. Todos estos niveles y flujos están conectados al convertidor '*cuerpo*'. Este último nivel regresa por medio de un flujo de emociones, perceptibles en el ámbito del público, a un *nivel de percepción emocional* que por medio de un flujo de *emociones que conmueven* llegan al *estado emocional del público*; pero al mismo tiempo me conecta a los niveles filosóficos de conciencia emotiva, y significado de la experiencia, a un *nivel de experiencia estética*.



Para integrar al diagrama las estrategias de la enseñanza tradicional (en color azul claro), iniciaré con la metáfora. Del *nivel de traducción de intenciones expresivas* del ejecutante fluyen *emociones por la música* que conducen a un *nivel de intensidad musical*, que propician la expresión musical.

Para la representación de la segunda forma de aprendizaje tradicional de la expresividad, la imitación de modelos expresivos, parto del *nivel de percepción de micro-variaciones expresivas*, que mediante un *flujo de imitación de emociones* me lleva nuevamente al *nivel de interpretación emocional*.

La tercera estrategia tradicional del aprendizaje de la expresividad, el centrarse en sentir emociones, la represento mediante un *flujo de emociones sentidas*, que va conectado a un *nivel de traducción automática en propiedades sonoras*, que a su vez está unido por un flujo de emociones propuestas al *nivel de interpretación emocional*. De este último sale un flujo de *retroalimentación emotiva* conectado al *nivel de percepción de la emoción*.

Finalmente, para la cuarta estrategia tradicional de la expresividad, un flujo de *comentario sobre la emoción* sale del *nivel de conocimiento explícito en comentarios de los expertos*, que me lleva al *nivel de traducción automática de las propiedades sonoras*, al *nivel de interpretación emocional* y al *nivel de percepción emocional*. Tanto el *nivel de interpretación emocional*, como el *nivel de traducción automática de propiedades sonoras* están unidos por conectores al *flujo de intensidad expresiva emotiva*.

7.4. La perspectiva sociológica de la música

La sociología de la música aparece dentro de la perspectiva de la sociología como una especialidad muy pequeña y exclusiva, como parte de una rama de la sociología cultural.

La estructura orgánica de la sociología de la música es reducida porque no existe una sociedad académica, como suceden en la psicología de la música, pero se compone de una serie de estudios aislados que en su conjunto proporcionan un cuadro muy colorido de planteamientos.

7.4.1. El acto musical como construcción personal y sociocultural

La sociología de la música observa al acto musical como el procedimiento por el cual se llega a la construcción de un *rol*⁸⁰ social, el del músico creativo; pero también, al formar parte de la sociedad, presenta ciertas limitaciones de incorporación social. (Münch 2007, p. 35)

Entonces tenemos dos perspectivas diferentes del *rol* social del músico creativo:

- En el primer plano se observa el acto musical como una acción creativa del músico como persona, que se lleva a cabo en relación con su *rol* social, es decir, de la persona como ejecutante, para con la sociedad.
- En segundo, el acto musical forma parte de la sociedad y de su estructura. De esta forma lo podemos analizar a partir de los procesos de formación social.

El acto creativo del músico como persona se desarrolla entre los requisitos de su *rol* como ejecutante y las condiciones de la sociedad; pero implica además la interpretación de una

⁸⁰ Quiero utilizar el término en inglés *rol* en lugar de traducirlo al español, ya que se ha convertido en un concepto dentro de la sociología cultural. Este término es utilizado de esta forma en casi toda la bibliografía sociológica que se revisó para esta tesis, tanto en español, como en alemán y francés.

cultura musical heredada, y ésta última aparece unida a las habilidades de la técnica instrumental y la inteligencia musical del ejecutante. (Münch 2007, p. 35)

Parsons (1959) sostiene que el acto musical es una acción que incluye la actualización del conocimiento, la aplicación de normas y valores, y la auto-realización de la personalidad del artista en la ejecución musical. (Parsons 1959, pp. 612-711)

Para poder entender la perspectiva de Parsons, basada en lo que llamó “teoría estructural-funcional”, es necesario explicar el esquema **AGIL** (cuatro iniciales) que corresponden a los cuatro requisitos funcionales necesarios en todo sistema.

A: Adaptación:

Todo sistema debe abarcar las situaciones externas, es decir, debe poder adaptarse a su entorno, y al mismo tiempo poder adaptar el entorno a sus necesidades.

G: (*Goal attainment*) Capacidad para alcanzar metas:

El sistema debe definir y alcanzar sus metas fundamentales.

I: Integración:

El sistema debe ser capaz de regular la interrelación entre sus componentes, y controlar la relación entre los demás imperativos funcionales (A, G, y L).

L: (*Latent pattern-maintenance & reorganization*) Subsistencia de patrones o modelos y reorganización:

Un sistema debe proporcionar, mantener y renovar la motivación de los individuos y las pautas culturales que lo integran. (Jensen 1980, p. 67)

Este esquema, en mi opinión, presenta ya un planteamiento sistémico del acto musical. Existe una relación, como la que se crea en un sistema, entre el ejecutante, su entorno, y los demás componentes del sistema.

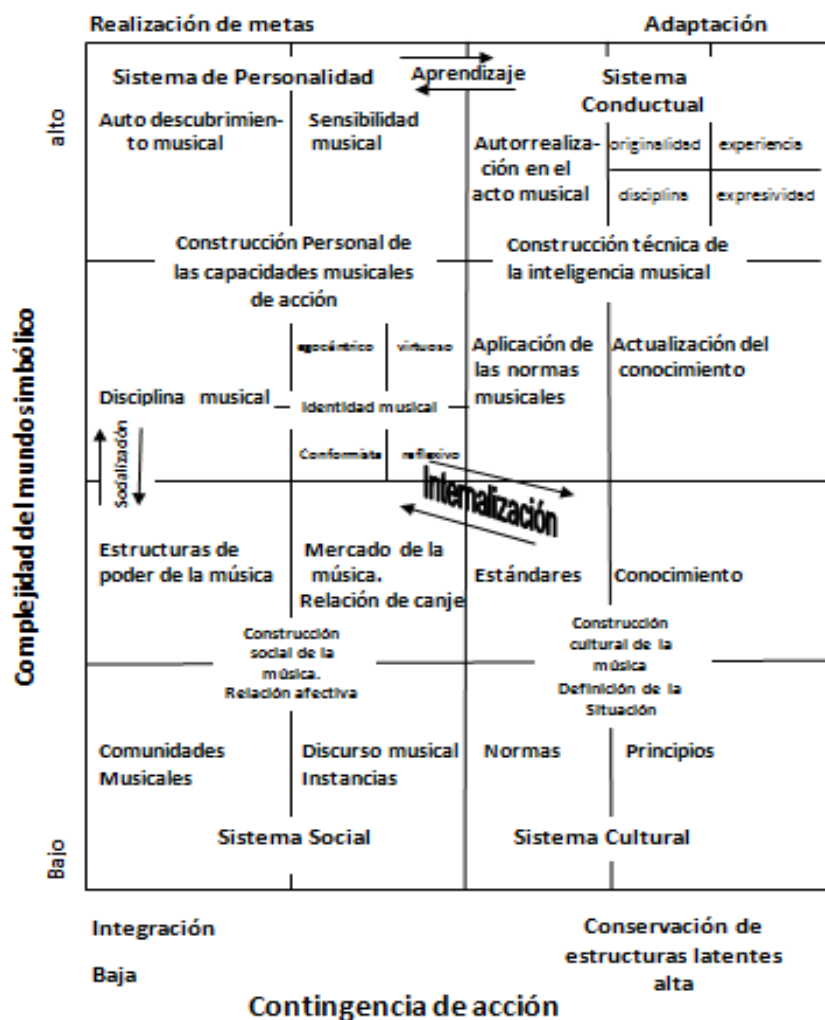
El sistema de la acción social de Parsons se divide en cuatro subsistemas que corresponden a las partes del esquema AGIL:

- a) Sistema social (Integración)

- b) Sistema cultural (Subsistencia de patrones)
- c) Sistema de la personalidad (Capacidad para alcanzar metas)
- d) Organismo conductual (Adaptación)

En la perspectiva sistémica del acto musical de Parsons el sistema de personalidad, el sistema conductual, el sistema social y el sistema cultural son concebidos como subsistemas de un sistema mayor, el sistema de la acción social.

La percepción del acto musical de Parsons (1959):



¹⁵ Percepción del acto musical. (Parsons, 1959)⁸¹

⁸¹ Esquema tomado de: Richard Münch, "Die soziologische perspektive: Allgemeine Soziologie, Musiksoziologie, Kultursoziologie." (En Helga de la Motte-Haber y Hans Neuhoff. *Musiksoziologie*.

Münch expone que Parsons entendía el *sistema de personalidad* como un sistema que organiza el actuar de las personas, para que éstas puedan realizar metas específicas por medio de la capacidad de decidir y de actuar. (Münch 2007, p. 36-37)

El sistema de personalidad, de esta forma, sería fundamental para el desarrollo de la creatividad y la originalidad musical.

Por otro lado en el *sistema social* del acto musical están unidos el *rol* social del músico -su función social- y las expectativas del público, que a la vez incluyen los intereses de los productores y consumidores de la música, y las disposiciones de los dueños del poder. (Münch 2007, pp. 36-37)

El sistema social con esta óptica realiza una integración social, porque el músico asume un compromiso con la sociedad, y a la vez está en estrecha relación con su público. Recíprocamente existe también una admiración del público por el artista.

El *sistema conductual* se crea por medio de la relación que existe entre el instrumento musical y las habilidades musicales que el músico posee. En este punto, la inteligencia musical es ineludible para la actuación virtuosa en el acto musical. (Münch 2007, pp. 36-37)

Este es un sistema, en donde se llevan a cabo los retos nuevos, tanto en el acto musical, como en el aprendizaje, la invención e innovación musical.

El *sistema cultural* representa para Parsons la cultura musical transmitida, que es interpretada por el músico a través de conocimientos específicos. (Münch 2007, pp. 36-37)

Por ejemplo, si interpreta una obra de la época del barroco, por lo general el músico ya tiene una idea clara de la forma como se realizan los adornos escritos en la partitura, la forma de realizar la dinámica y la agógica, etc.

Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. T. 4. Deutschland: Laber –Verlag. (2007): 33-59).
Traducción propia.

En relación con el sistema cultural Münch sostiene que parte del acto musical está relacionado con la función de la conservación de estructuras implícitas, en las que el músico construye su interpretación, basándose en una cultura musical transmitida. (Münch 2007, p. 37)

Este sistema lo utiliza el músico también para el desarrollo de su propia creatividad.

Parsons sustenta que no es posible llegar a un nivel de ‘personalidad humana’ y en consecuencia, a un ‘sistema social humano’, sin los recursos culturales mínimos de un sistema social, que opera a través de las funciones de la cultura para el desarrollo de la personalidad, y que se asimila a través de un proceso de *internalización* por parte del sujeto. (Parsons 1951, p. 34)

Este proceso de *internalización* que propone Parsons es precisamente el tener conciencia de pertenecer a un gran sistema que funciona de forma holística, en el que sus subsistemas- el cultural, el social, el conductual y el de personalidad- influyen en la forma de ser y de percibir la realidad, y por ende en la forma en cómo se expresa el ejecutante en el acto musical.

7.4.2. El desarrollo de la identidad del músico

Desde el punto de vista sociológico la identidad de una persona es entendida como las propiedades que la identifican, que persisten a través de todos sus actos individuales, pero que al mismo tiempo la distinguen de las demás personas. Por lo general las sociedades desarrollan diferentes normas orientadas hacia lo que debe de ser la identidad musical de un artista, como compositor o como intérprete. (Münch 2007, p. 41)

La identidad de un individuo se forma desde la niñez o en la adolescencia. Todos los cambios que sufre la identidad de un individuo forman parte de su desarrollo como persona

o como profesional. A mi modo de ver, la identidad de un artista continuamente se modifica, se desarrolla y se define con, y para la sociedad, dentro de las normas sociales. Esta identidad se desarrolla a través de la interacción del individuo con las personas más importantes de su entorno. La identidad entonces tiene dos caras que interactúan entre sí, la auto-percepción y la percepción de los demás.

El conocimiento que tiene una persona de su propia identidad se desarrolla bajo una polémica entre las percepciones y reacciones de sus actos y las percepciones de las personas de su entorno. (Münch 2007, p.41)

Así, la idea que tiene el artista de su identidad como persona, se renueva al confrontarse ésta, con la imagen que tienen las demás personas sobre él.

El artista aprende y transforma su propia identidad a través de las reacciones de los demás para con sus actos, a través de sus propios actos, de sus reacciones con los actos de los demás y de las reacciones con él mismo.

Emile Durkheim (1902-03), George Herbert Mead (1934), Talcott Parsons (1951) y Erving Goffman (1963) han escrito en relación a la identidad personal, y en casi todos ellos observo el desarrollo de la identidad como un proceso integral que se lleva a cabo en un ámbito de la experiencia, en el que la persona por medio de la socialización se integra a la sociedad.

Esta identidad se desarrolla entonces mediante el perfeccionamiento de las habilidades sociales de la persona y de su inteligencia.

“Una persona se da cuenta de su propia identidad y voluntad, al apropiarse del lenguaje y la cultura como medios para la comprensión acerca de él mismo y de la gente de su grupo cultural.”⁸² (Münch 2007, pp. 41- 42)

De acuerdo con Durkheim (1902-03) son tres los componentes fundamentales que marcan el proceso de formación de la identidad: el espíritu de disciplina, la conexión con el grupo y la voluntad autónoma. Sostiene que si el individuo no aprende a tener disciplina, es como una pelota de juego con impulsos incontrolados; si no es incluido en la sociedad, las reglas de las

⁸² Traducción propia

relaciones sociales permanecen como restricciones externas; sin la ampliación de sus conocimientos y la capacidad de reflexionar, no obtiene el individuo autonomía e identidad propia. (Durkheim, 1902-03, pp. 17-90)

La propuesta de Durkheim va más en función de una auto-disciplina o auto control para y con la sociedad, y una auto-reflexión de sus propios actos. Es decir, el individuo reacciona, auto-reflexiona dentro de una sociedad y se adapta y acepta las normas sociales. Las normas sociales no llegan de afuera como restricciones, sino que todo parte de él mismo, como identidad.

Mead (1934) sostiene que la identidad de una persona se desarrolla a través de la interacción de la persona con su entorno. Para ello utiliza el concepto: *self* (por sí mismo). Se trata de un proceso de comprensión mutua para el cual son utilizados símbolos significantes.

Para Mead el significado no radica sólo en el gesto, sino en el acto social en su conjunto. Los símbolos significantes que menciona Mead liberan reacciones tanto en el emisor como en el receptor, y estas reacciones sólo se diferencian por los gestos. Sostiene que el significado surge en la interacción reactiva entre actores. En la acción del presente viviente, en la que el futuro inmediato (la respuesta) actúa hacia atrás sobre el pasado (el gesto) para cambiar su significado. Así el significado no se localiza simplemente en el pasado (el gesto) o el futuro (la respuesta), sino en la interacción circular entre los dos en el presente viviente. De esta manera, el presente viviente en una interacción no es simplemente un punto, sino que tiene una estructura temporal. (Mead 1934, pp. 135-226)

Por ejemplo: el ejecutante toca para un público (presente viviente), el público que escucha responde con un aplauso en un futuro inmediato; pero esta respuesta actúa sobre el pasado (lo que interpretó el ejecutante) y con su respuesta retro-actúa sobre el pasado (la ejecución). Es así como se lleva a cabo un intercambio de significados. El significado no solamente se encuentra en el pasado (la ejecución), ni en el futuro (el aplauso del público), sino en la interacción circular entre ambos, en el presente viviente.

EL *Self* de una persona se desarrolla por medio de la interacción con las personas más importantes para ella, lográndose una identidad balanceada, al crearse un equilibrio y un intercambio razonable, entre el individuo y la sociedad. (Mead 1934, pp. 135-226)

Una contribución importante sobre el análisis sociológico de la identidad y el proceso de creación de la identidad pertenece a Erving Goffman (1969). Para su estudio sobre la interacción social utiliza una perspectiva dramaturgica, en la que aplica metáforas teatrales con el propósito de representar la forma en que los individuos actúan y representan una imagen ante sí mismos y ante los demás. La interacción social es observada en términos de una actuación (*performance*) o un papel (*rol*) representado frente a una audiencia. Para su análisis Goffman (1963) hace una diferencia entre la *identidad social*, la *identidad personal* y la *identidad-yo*.

La *identidad social* está directamente relacionada con la identidad en la sociedad, que por ejemplo proviene al pertenecer a un grupo, o la práctica de un *rol* dentro de la sociedad.

La *identidad social* de un músico estaría conformada por las características representativas de la personalidad de un músico dentro de una sociedad.

La *identidad personal* es, “en primer lugar, una cuestión subjetiva, reflexiva que necesariamente debe ser experimentada por el individuo.”⁸³ (Goffman 1963, p. 126-127)

La identidad personal de un músico se refleja entonces, en las peculiaridades de la forma en que lleva a cabo y vive el *rol* de músico.

“La identidad social y personal forman parte, ante todo de las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto del individuo cuya identidad se cuestiona.”⁸⁴ (Goffman, 1963, p. 126)

Y la *identidad-yo* del músico es el resultado de la relación de tensión entre la identidad social y la personal. (Münch 2007, pp. 45- 46)

⁸³ Traducción propia.

⁸⁴ Traducción propia

En la perspectiva de Goffman las personas están integradas en marcos comunes. De éstos es necesario diferenciar entre los marcos primarios y los secundarios. Los marcos primarios definen la situación. Un ejemplo que presenta de Münch es el marco de un funeral. Éste encerraría la música en tono menor, dominaría la conversación en relación al difunto y la auto-representación. (Münch 2007, p. 46)

Aquí el marco primario lo dicta la música que se toca, el tipo de conversación que se tiene, y la auto-representación que se lleva a cabo. Dentro de estos marcos hay diferentes *roles* tanto para los dolientes, como para los que dan consuelo.

Un marco siempre presente en Goffman es el escenario. Entonces todas las acciones de la sociedad son, auto-representaciones sujetas a las reglas de la dramaturgia dentro del escenario. (Goffman 1963, pp.126-128)

El acto musical visto de esta forma, es una puesta en escena en la que actores y público se encuentran en interacción social. El escenario fija el marco, y el éxito o el fracaso del acto musical se mide a través de las instancias que participan en la sociedad, es decir, el público, los críticos musicales, los productores y editores musicales, los mecenas privados y las agencias.

7.4.3. Conjunción de los aspectos más relevantes de este apartado

Para terminar el capítulo completaremos el esquema conjuntando algunos aspectos de este apartado, en color negro.

Para poder llegar a un *nivel de percepción emocional de la sociedad* inicio en el *nivel de identidad en el hacer musical* (nivel de la filosofía de la música, color morado) que por medio de un flujo de *emociones de contacto social* me lleva a él. De este *nivel de percepción*

emocional de la sociedad sale un contraflujo de *emociones de percepción de la sociedad*, de regreso al *nivel de identidad en el hacer musical* del músico.

El *nivel de identidad en el hacer musical* está conectado a la *sociedad*, y la *sociedad* a las *emociones de percepción de la sociedad*. El *nivel de percepción emocional de la sociedad* también está conectado a la *sociedad*, y la *sociedad* a las *emociones de contacto social*.

Como *la identidad* es parte de la experiencia, está unida al *nivel de significado de la experiencia* y al *nivel de significado de experiencias pasadas*, por medio de flujos de *emociones de identidad* y de *emociones de respuesta social*, respectivamente. La *sociedad* también está conectada directamente a estos dos últimos flujos.

De esta forma quedan integrados al diagrama de flujo de emociones, los saberes y constructos teóricos analizados en este capítulo.

En el esquema completo se puede observar lo siguiente:

- Los saberes de las diversas disciplinas, representados por colores diferentes, están íntimamente interrelacionados unos con otros.
- Los convertidores *cuerpo y sociedad- entorno* tienen una gran cantidad de conectores hacia diversos niveles, de diferentes disciplinas, lo que nos hace pensar que son de gran importancia dentro del esquema.

8. LA EXPRESIVIDAD MUSICAL COMO PRODUCTO COMPLEJO. PROPUESTA DE UNA INTEGRACIÓN TRANSDISCIPLINARIA

En el análisis multidisciplinario de la expresividad en el acto musical que expuse en el capítulo anterior, la relación cuerpo-mente-música se presentó en diferentes perspectivas de las disciplinas investigadas. Esto es en mi opinión muy interesante porque representa la expresión de un nuevo paradigma, contrario al pensamiento dualista que consideraba el cuerpo y la mente como dos realidades totalmente independientes.⁸⁶

Tomaré esta relación recíproca cuerpo-mente-música para realizar la propuesta de integración transdisciplinaria, la cuál es también fundamental para la elaboración de mi concepción pedagógica transdisciplinaria.

8.1. La relación cuerpo-mente-música en el acto musical

La investigación neurocientífica ha demostrado que la interpretación musical de una misma obra por diferentes ejecutantes, sí impresiona de forma diferente la percepción de los oyentes, estableciéndose una comunicación emocional entre la intención del ejecutante y los sentimientos del oyente. Existe de esta forma una codificación y decodificación de significados emocionales, relacionada con las emociones que las causan, y con el significado de la experiencia estética.

⁸⁶ Cfr. Platón, Descartes, entre otros.

La fenomenología de Husserl nos lleva a concebir la experiencia estética como un proceso entre la experiencia consciente y la intencionalidad de la experiencia. Por ejemplo, la comunicación de significados emocionales que existe entre mi experiencia como público escucha en el acto musical, y la intención del ejecutante.

Toda esta experiencia, como explica el fenomenólogo Merleau-Ponty, no puede separarse del cuerpo, es decir, la experiencia no sólo se experimenta en la personalidad individual, o en la abstracción de la mente, sino que se trata de una experiencia incorporada al cuerpo, como fuente de contacto con el mundo. Así, para Clifton la música tiene un significado humanamente construido, y éste está creado no sólo por la mente, sino por la mente encarnada en el cuerpo.

En el acto musical el proceso de percepción se suma al de sensación, es decir, percibimos al objeto artístico como una unidad indisoluble. En relación con el proceso de percepción y de sensación, las neurociencias presentan por lo menos tres tipos de respuesta emocional: en el nivel fisiológico (ritmo cardíaco, piel de gallina), en el nivel motriz (cambios en los músculos faciales o movimiento corporal) y en el nivel cognitivo-afectivo (diferentes sentimientos y sensaciones). También han comprobado que el cerebro humano musicalmente inteligente crece unido dentro del cuerpo, es decir, el cerebro y el cuerpo crean conjuntamente mapas del cuerpo que se entrelazan en el tejido nervioso, para regular la acción y buscar la conciencia, para la percepción y para el movimiento. De esta forma, para las neurociencias la idea dualista de la mente separada del cuerpo ya no es válida.

La filósofa Stubley expone también que existe una mutua comunicación entre el cuerpo y la música al momento de la interpretación musical, es decir, el movimiento musical y el del comportamiento del cuerpo hacia la música están fusionados en la experiencia musical. Estos movimientos sienten y definen su sentido de ser en el desarrollo musical de la obra. Entonces el hacer musical es una experiencia única de uno mismo, es un continuo proceso de sincronización en el cual uno mismo se experimenta como una identidad al tocar. Y esta identidad del músico no sólo es personal, sino que también tiene un carácter social, es decir, la personalidad musical del ejecutante, su expresividad, se definen dentro de un contexto social.

En este sentido, el hacer musical es un continuo proceso de construcción de identidades: la identidad personal, la identidad social, y la identidad de cada uno de los escuchas del público.

El ejecutante aprende y transforma su propia identidad a través de las reacciones de los demás para con sus actos, a través de sus propios actos, de sus reacciones con los actos de los demás y de las reacciones con él mismo. La identidad de ejecutante se desarrolla en el tiempo-espacio y se fundamenta en las experiencias de vida.

La interpretación musical desde la perspectiva de Stublely se produce también en el ámbito de la experiencia, es decir, es estar en el cuerpo y estar en el sonido simultáneamente. Esta propuesta en el campo de la pedagogía musical ya la había comenzado Jaques-Dalcroze, en 1920. Su metodología pretende que los estudiantes sean capaces de sentir y expresar corporalmente la música, y los ayuda a explorar y comprender de forma holística lo que es su persona y los significados de sus propias experiencias. La metodología de Jaques-Dalcroze promueve una enseñanza flexible y abierta centrada en el alumno y en la que el aprendizaje se logra por medio de la experiencia. Este tipo de enseñanza es el lado opuesto de la educación tradicional, centrada en el profesor, en donde la expresividad en la interpretación se aprende por imitación, utilizando metáforas, o siguiendo instrucciones verbales, que por lo general no permiten al ejecutante desarrollar su sensibilidad y creatividad en la ejecución musical.

Stublely afirma que los músicos no pueden ejecutar una obra sólo por medio de lo que musicalmente les dicte la mente, ni tampoco se trata sólo de decodificar símbolos de una partitura y reproducirlos. El papel del cuerpo en la interpretación musical es muy importante para los intérpretes, porque el movimiento musical y el del comportamiento del cuerpo hacia la música están fusionados en la experiencia musical. Los proceso de percepción y de sensación se encuentran unidos y existe una relación recíproca entre el perceptor, lo percibido y lo producido o ejecutado por el intérprete. Como Merleau-Ponty lo expresa: “el cuerpo como instrumento de relación con el mundo”.

El proceso de percepción unido al de sensación evoca una impresión de profundidad más allá de lo superficial, es decir, se puede reconocer que el objeto artístico, en este caso la obra

ejecutada, es algo más que sólo su presentación y por lo mismo, se le puede percibir de forma diferente por cada uno de nosotros, “la música es lo que yo soy cuando la experimento” (Clifton 1989). De esta forma la experiencia expresiva de la música, como lo expone Dewey no es solamente la impresión que nos da el objeto mismo, la *impulsión* o estado inicial de toda experiencia completa, sino es una transformación de la energía de experiencias del pasado, a través de la asimilación de los significados adquiridos del fondo de experiencias pasadas. Es la experiencia que se transforma al entrar en nuevas relaciones que provocan una nueva respuesta emocional, y esto ocurre tanto en el ejecutante, como en cada uno de los escuchas.

Por ello el trabajar la expresividad en la interpretación es una cuestión compleja que requiere despertar de forma activa pensamientos y emociones, y hacerlos conscientes, explícitos para el intérprete. Es crear imágenes ‘*emocionalizadas*’ pero incorporadas al cuerpo.

La emoción es esencial para la expresión en la interpretación musical, pero esta emoción estética no debe de estar separada de las experiencias emocionales naturales que surgen, como se mencionó anteriormente, de la transformación de experiencias emocionales del pasado, cargadas de valores y significados, y su relación con experiencias emocionales presentes, que provoquen nuevas respuestas emocionales. Al unirse íntimamente éstas, se podría llegar a estimular la personalidad musical del intérprete, haciendo que surja de él una necesidad de expresión incorporada a su propia personalidad, en un nivel más profundo y con más pleno contenido significativo.

El músico, para el desarrollo de su expresividad y de su personalidad musical, necesita conocerse mejor como ejecutante, descubrir en su propio cuerpo su repertorio personal expresivo, que está ligado a su persona, su familia, su cultura y la relación que tiene con su entorno cultural y social, y con el mundo entero.

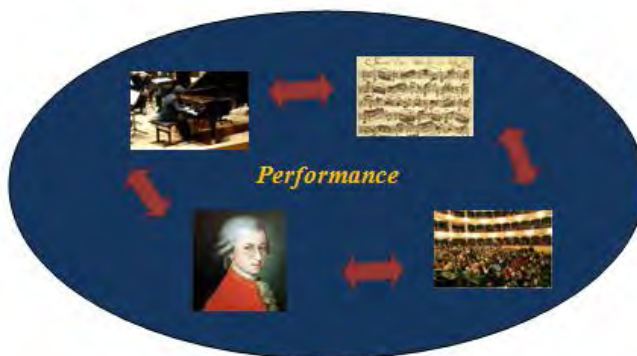
9. MODELO SISTÉMICO-TRANSDICCIPLINARIO DE LA EXPRESIVIDAD EN EL ACTO MUSICAL

En este capítulo pretendo crear un modelo de integración sistémica, de los diferentes aspectos que conforman la expresividad en la interpretación musical. Este modelo me permitirá mostrar la expresividad musical como un todo holístico, y al mismo tiempo me dará la opción de analizar cada una de sus partes y el impacto de éstas sobre el hecho general. Este análisis incluye una descripción del comportamiento dinámico del fenómeno de la expresividad en la interpretación musical.

9.1. El enfoque sistémico aplicado a la expresividad en la interpretación musical

Después de haber analizado las teorías de la *performance* y la transdisciplina puedo afirmar lo siguiente: en un acto musical (concierto o *performance*) interactúan conjuntamente el ejecutante, la obra, el compositor y el público como en un sistema complejo.

A este sistema lo he denominado “sistema *performance*”.



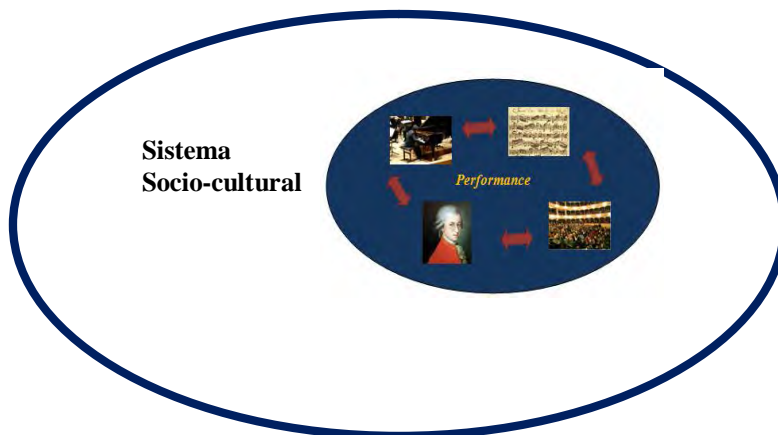
¹⁷. Sistema complejo: sistema *performance*⁸⁷

⁸⁷ Elaboración propia.

9.1.1. El sistema *performance*

Una de las características que hacen al “sistema *performance*” inconfundible e irrepetible es la expresividad musical de los intérpretes que participan en él. Las decisiones que toma el intérprete sobre los signos escritos en la partitura para su ejecución, forman parte de su identidad musical, es decir, de su propia personalidad de artista, y de su historia de vida. Al interpretar una obra, el ejecutante toca según su forma de ser, de percibir, de sentir, de actuar, y de pensar, dentro de un proceso vital y permanente de intercambio entre él y los elementos de su entorno, que se da en una alternancia temporal de situaciones determinadas por las acciones con él mismo, con los demás (su entorno) y con el mundo.

Para la construcción del modelo voy a tomar la perspectiva de las teorías de la *performance*, y de esta forma, lo que me interesa saber es cómo ‘el hacer musical’ le permite al intérprete construir su propia identidad musical, en el cual la expresividad es el sello característico de su ejecución. Para ello quiero proponer una perspectiva integral que considera el problema como una totalidad, conformada por diferentes aspectos, es decir, un enfoque sistémico.



¹⁸. Conformación sistémica del proyecto⁸⁸

El sistema *performance*, compuesto por el ejecutante, la obra, el compositor y el público, a la vez forma parte de un sistema mayor denominado ‘sistema sociocultural’; pero también cada uno de los integrantes del ‘sistema *performance*’ está compuesto por subsistemas, que en el caso del ejecutante serán los diferentes aspectos que como ser humano necesita para la

⁸⁸ Elaboración propia.

ejecución musical. Estos serían aspectos biológicos, psíquicos, emocionales, cognitivos, psicosociales y culturales. Éstos últimos, también están conformados nuevamente por subsistemas, los cuales serán los saberes y constructos teóricos de de las diferentes disciplinas con las que se pueden estudiar estos aspectos –las neurociencias, la pedagogía, la sociología cultural, la filosofía, la música y la psicología.

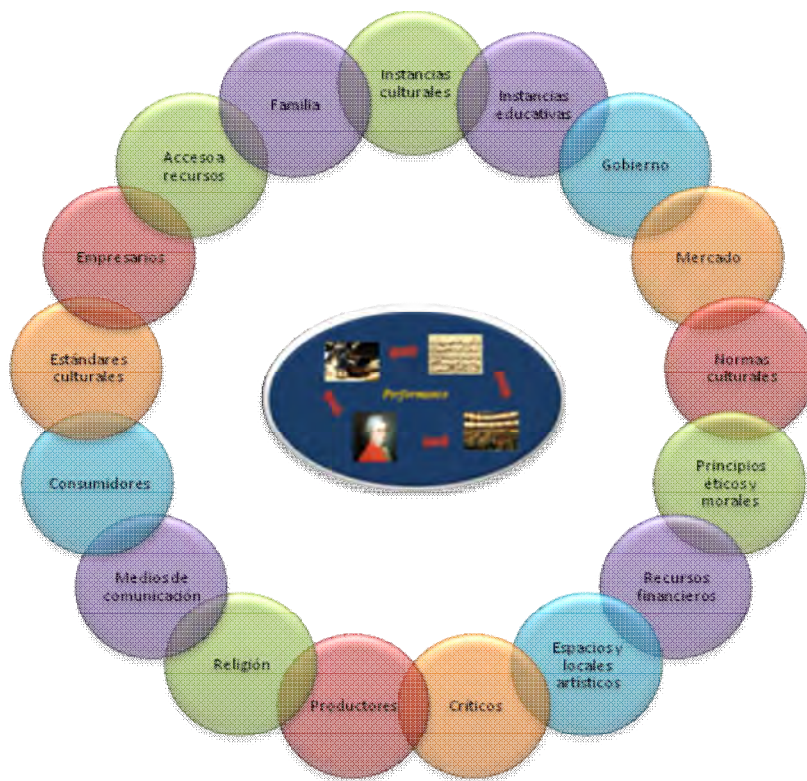
9.1.2. Ambiente o entorno del sistema *performance*

Los sistemas afectan y son afectados por la realidad inmediata a ellos. Esta porción de la realidad que puede afectar al sistema o ser afectada por éste es lo que se denomina ambiente o entorno del sistema. (Lara 1990, p.21)

En caso del “sistema *performance*” el “sistema sociocultural” constituye su entorno, y está compuesto por los siguientes elementos: la familia, las instancias culturales, las instancias educativas, el gobierno, el mercado, las normas culturales, los principios éticos y morales, los recursos financieros, los espacios y locales artísticos, los críticos, los productores, la religión, los medios de comunicación, los consumidores, los estándares culturales, los empresarios y el acceso a los recursos monetarios.

Estos elementos del “sistema socio-cultural” afectan al “sistema *performance*”, o son afectados por este último.

La siguiente imagen muestra los elementos del sistema “socio-cultural”, que conforman el entorno del sistema “*performance*”:



19. Entorno del sistema *performance* ⁸⁹

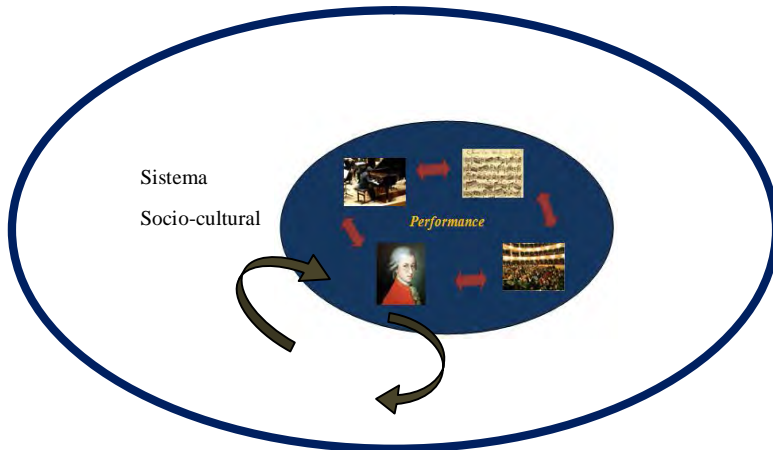
He planteado anteriormente que la *performance* o acto musical es un sistema complejo en el cuál interactúan conjuntamente el ejecutante, la obra, el compositor y el público. Al considerarlo un sistema, el comportamiento de cada uno de estos integrantes afecta directamente al comportamiento del “sistema *performance*”.

Como en todo sistema abierto⁹⁰, existe un intercambio del ‘sistema *performance*’ con los elementos de su entorno, el “sistema socio-cultural”, y al mismo tiempo el “sistema *performance*” influye sobre el suprasistema “socio-cultural”⁹¹.

⁸⁹ Elaboración propia.

⁹⁰ Los sistemas abiertos son sistemas que presentan relaciones de intercambio con el entorno a través de entradas y salidas. Son eminentemente adaptativos, esto es, para sobrevivir deben reajustarse constantemente a las condiciones del medio.

⁹¹ Los sistemas abiertos no pueden existir de forma aislada.



20. El sistema performance en su entorno, el sistema socio-cultural⁹²

9.1.3. Subsistemas del subsistema ejecutante

Como mencioné anteriormente, el 'sistema *performance*' está conformado también por elementos menores que constituyen sus subsistemas: la obra, el compositor, el ejecutante y el público. Y cada uno de estos integrantes está conformado a la vez, por sus propios subsistemas.

El ser humano, es un ente biológico, psíquico, emocional, cognitivo, psicosocial y cultural.



21. Dimensiones del ser humano⁹³

⁹² Elaboración propia.

Si aplicamos esta manera de percibir al ser humano directamente en el ejecutante de nuestro ‘sistema *performance*’, éste necesitaría para su interpretación durante el acto musical la interacción conjunta de diferentes aspectos pertenecientes a las ciencias humanas, a las ciencias sociales y a las disciplinas filosóficas y artísticas. Todos estos aspectos van a interactuar, a crear una sinergia, y a surgir de manera espontánea como parte de la personalidad musical del artista, reflejándose en su expresividad durante la ejecución.

De acuerdo con lo anterior, para el análisis de nuestro proyecto necesito recurrir a un enfoque holístico y transdisciplinario en el que converjan aspectos de las neurociencias, pedagógicos, socio-culturales, personales, filosóficos, musicales, y psicológicos.



22. Subsistemas del ejecutante⁹⁴

Cada uno de estos aspectos, considerados como dimensiones del ejecutante, está compuesto en forma jerárquica por diferentes saberes, y cada uno de éstos contiene a su vez sus propios elementos.

Estas interrelaciones entre los diferentes saberes dimensionales del intérprete como sistema, son de carácter no lineal y dinámico⁹⁵, lo que hace que el intérprete se defina también como sistema complejo.

⁹³ Elaboración propia

⁹⁴ Elaboración propia.

Las propiedades características de la realidad compleja del ejecutante surgen a partir de las interrelaciones entre sus partes. Por ello no debemos fragmentar la realidad compleja para comprenderla, porque al hacerlo destruimos las interrelaciones que son las que le dan sentido al todo.

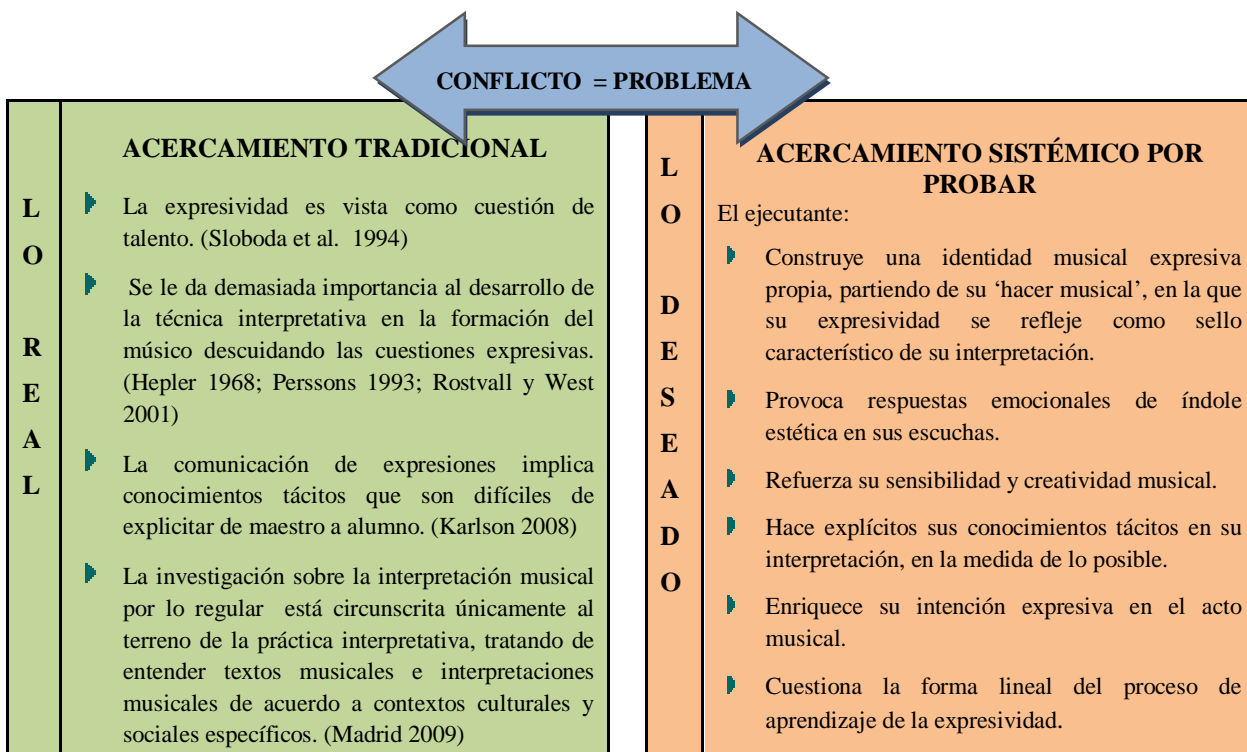
Con esto quiero decir que el comportamiento de la realidad compleja de la expresividad del ejecutante no es una superposición del comportamiento de cada una de sus partes, dado que las propiedades de la realidad compleja no las tiene ninguna de ellas por separado, sino que éstas emergen de sus interrelaciones.

⁹⁵ Los enfoques de la física clásica trabaja normalmente con sistemas cerrados, procesos reversibles, estados de equilibrio y explicaciones con una causalidad lineal; mientras el estudio de un sistema complejo excede esta perspectiva porque implica el estudio de sistemas abiertos, procesos irreversibles, estados de desequilibrio y en sistemas humanos y sociales explicaciones teleológicas.

9.2. Visión sistémica de la expresividad en la interpretación musical

Basándome en las teorías de la *performance* pretendo saber cómo el propio ‘hacer musical’ del intérprete, permite construir una identidad/personalidad musical en el ejecutante, en la cual la expresividad tiene gran importancia por ser el sello característico de su ejecución. Para abordarlo este planteamiento me tengo que exigir una perspectiva integral, que lo considere como una totalidad conformada por diferentes aspectos, es decir, me requiere un enfoque sistémico-transdisciplinario.

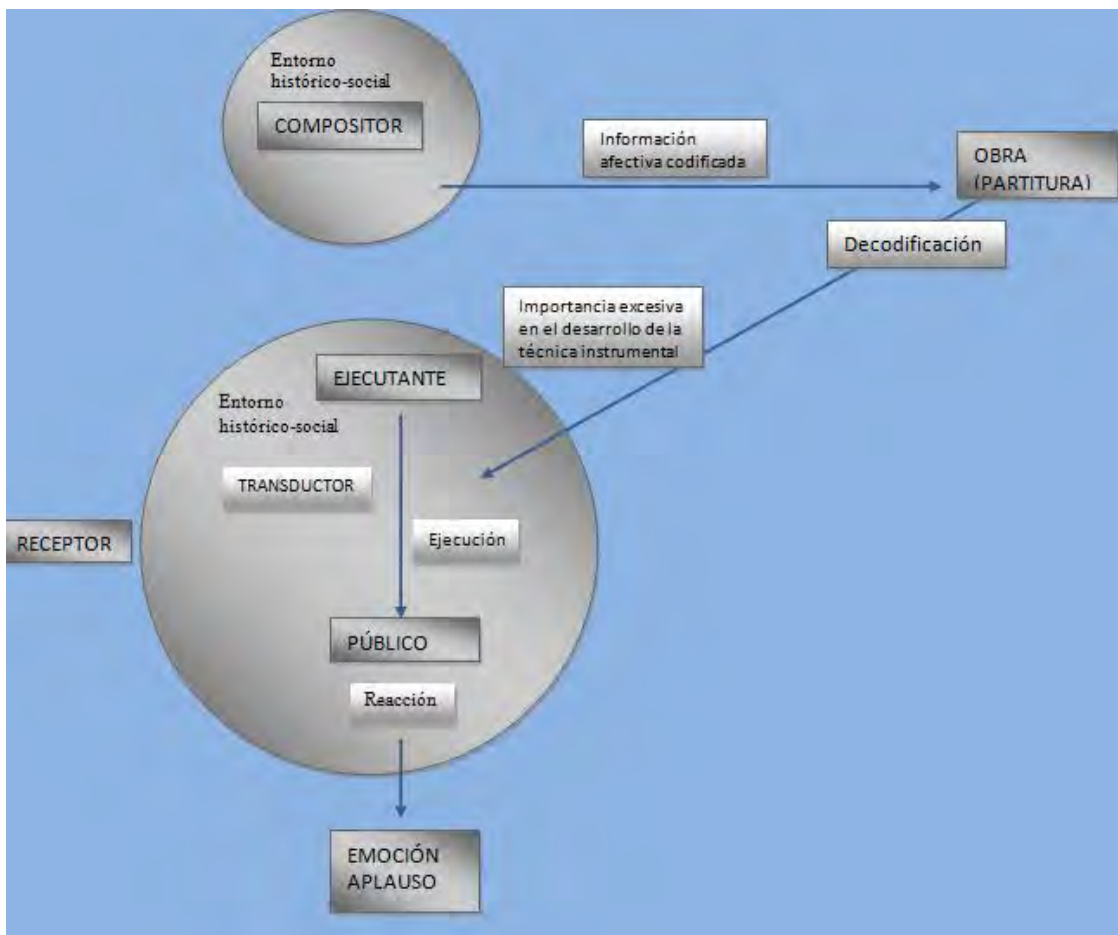
El problema de este proyecto, como ya lo he mencionado anteriormente se da como un contraste entre la visión tradicional de la expresividad en la interpretación musical y lo que sería una visión sistémica, holística y transdisciplinaria de la expresividad musical:



²³ Contraste entre la visión tradicional y la visión sistémica.⁹⁶

⁹⁶ Coloco de nuevo esta imagen para aclarar los mapas mentales posteriores.

El siguiente mapa mental representa *lo real* o visión *tradicional*, de la expresividad en la interpretación musical en el sistema *performance*:



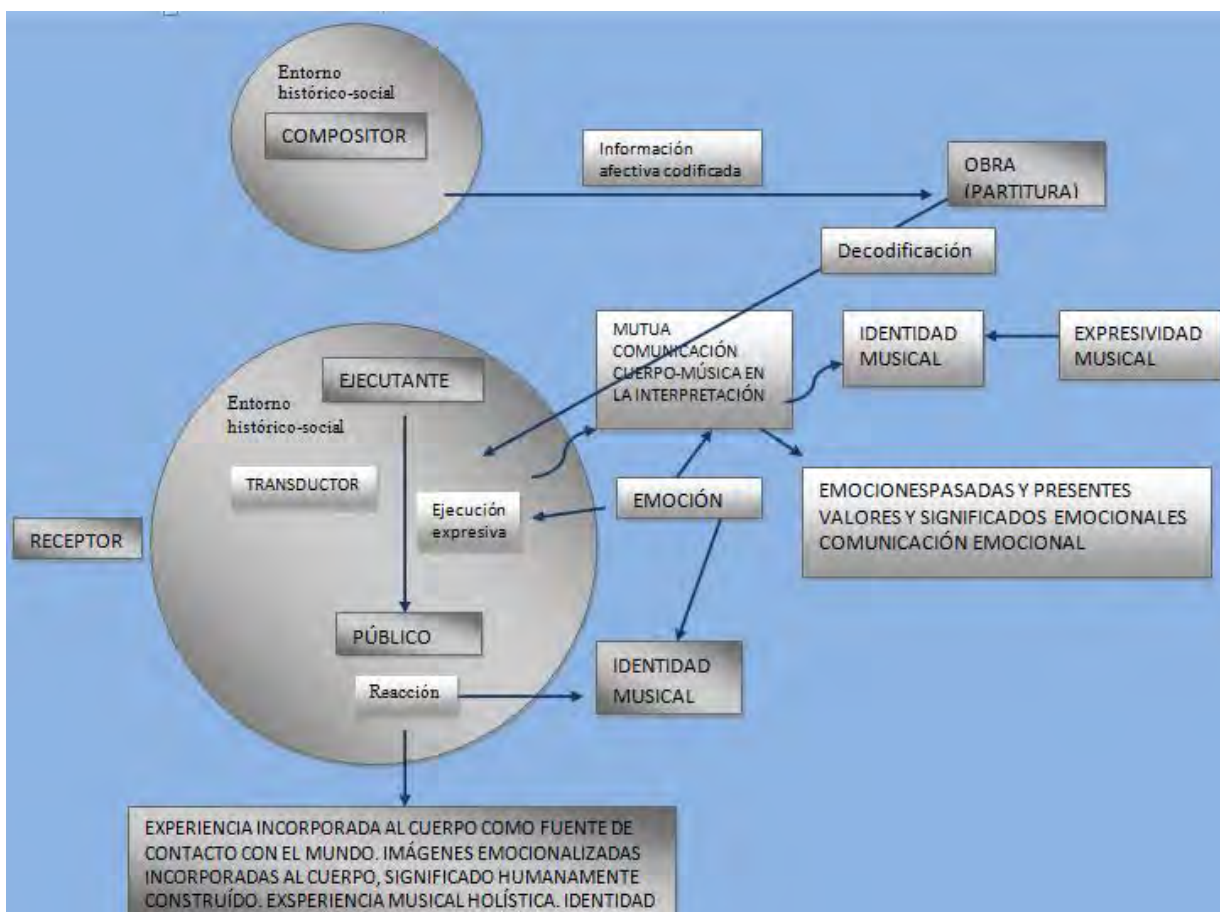
24. 'Lo real' de la expresividad en la interpretación musical en el sistema *performance*⁹⁷

El compositor es el emisor, y se encuentra dentro de un entorno histórico-social. Este compositor escribe una obra musical (la partitura), en la que codifica por medio de símbolos información afectiva. Esta obra es decodificada por el ejecutante, que viene siendo el primer receptor. Como transductor decodifica las intenciones afectivas del compositor, y al interpretar la obra para un público, receptor, la expresa como él es, es decir, en su ejecución están presentes sus propias emociones. Este ejecutante también está inmerso en un entorno histórico social, en el cual su formación ha sido *tradicional*, es decir, ha aprendido la

⁹⁷ Elaboración propia.

expresividad imitando modelos expresivos, por medio de metáforas o instrucción verbal, y en la que se le da más importancia al aprendizaje de la técnica instrumental, que al aprendizaje de la expresividad. De ahí dependen la forma como expresa en su interpretación, el desarrollo de su identidad o personalidad musical, y la reacción emotiva del público.

El siguiente mapa mental representa lo *deseado*, o visión de un *modelo óptimo*, del sistema performance:



25. Lo deseado para el sistema *performance*⁹⁸

⁹⁸ Elaboración propia.

Aquí el compositor (el emisor) se encuentra dentro de un entorno social y escribe una obra musical (la partitura) en la que codifica información afectiva. Ésta es decodificada por el intérprete, que como transductor decodifica las intenciones afectivas del compositor. Este ejecutante también está inmerso en un entorno histórico social, en el cual su formación va a ser humanista y holística, que le permite que en su interpretación prevalezca una mutua comunicación cuerpo-música, y en la que impera un énfasis en el desarrollo de su identidad y personalidad musical. Su expresividad va a ser el resultado de la decodificación de las emociones del compositor, pero las va a expresar como él es, es decir, en su ejecución están presentes sus propias emociones, que son el resultado, como sujeto histórico, de sus emociones pasadas y presentes, las cuales darán un significado y fuerza a su comunicación emocional, al interpretar una obra al público (receptor).

El público también se encuentra en un entorno histórico-social, y va a reaccionar a la interpretación expresiva, cargada de emociones del intérprete, creando imágenes '*emocionalizadas*' incorporadas al cuerpo, con un significado humanamente construido, que lo llevará a la creación o recreación de una identidad propia, y a una experiencia musical holística.

9.3. Modelo sistémico de la expresividad en el acto musical

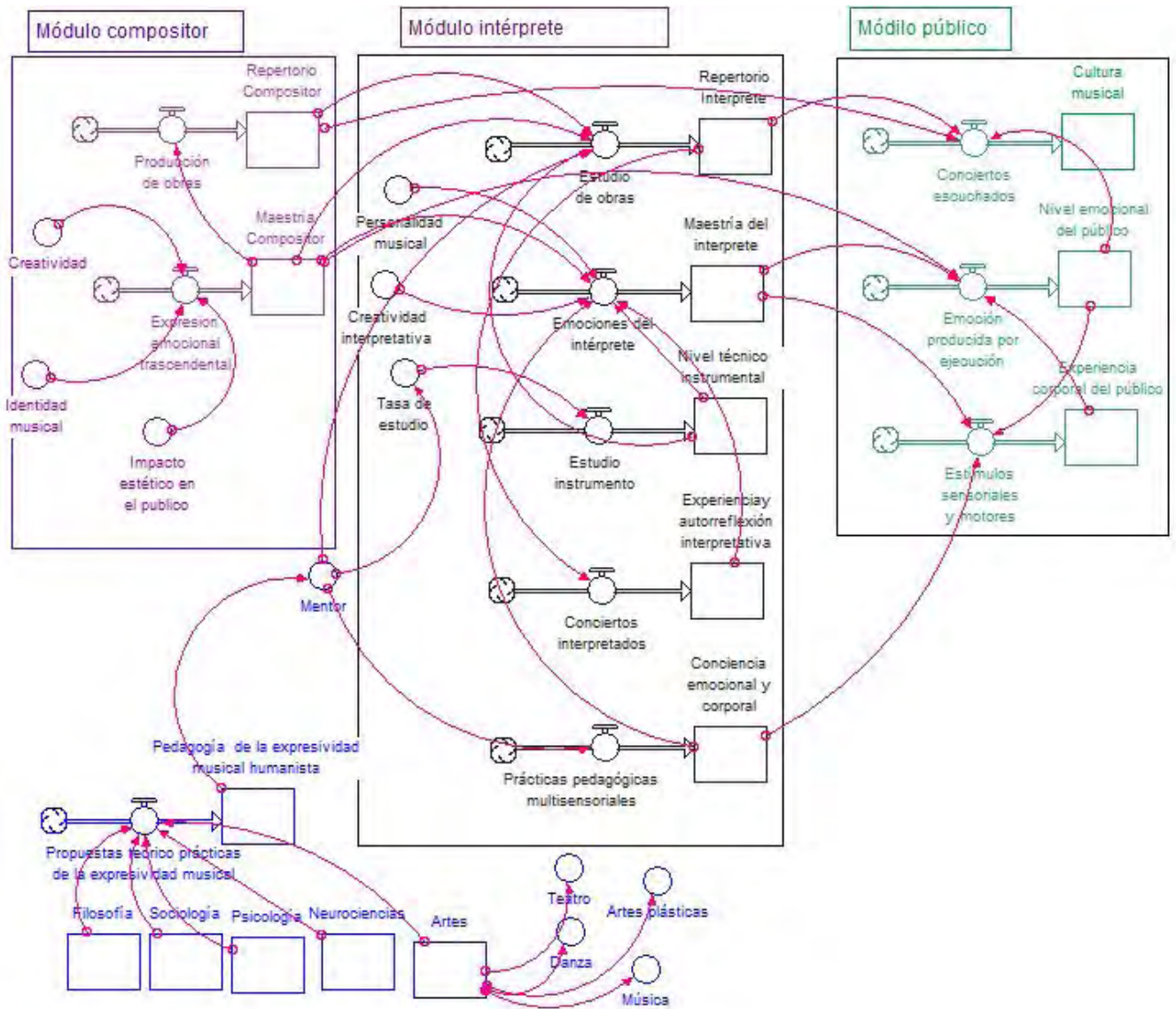
En el *modelo óptimo* que pretendo crear, se encuentran todos los elementos que he considerado necesarios para el desarrollo de una pedagogía sistémica-transdisciplinaria, humanista y holística, de la expresividad en la interpretación musical.

Quiero confrontar los resultados de este *modelo óptimo*, con los de un *modelo* con una pedagogía musical *tradicional*. Para ello tomaré del *modelo óptimo* sólo aquellas variables que intervienen en un *modelo tradicional*, otorgándole otros valores.

9.3.1. Módulos del modelo

Para la creación del modelo proyecté tres módulos del ‘sistema *performance*’: el **compositor** -el cual incluye las obras que escribe-, el **intérprete** y el **público**. Estos tres módulos se encuentran interrelacionados en el modelo. Además de los módulos, coloqué un mentor del entorno del sistema, que era indispensable para el desempeño del modelo.

El *modelo óptimo* se caracteriza por presentar una pedagogía de la música sistémica-transdisciplinaria, humanista y holística.



26. Modelo óptimo del sistema performance.⁹⁹

⁹⁹ Elaboración propia.

I. **MODELO ÓPTIMO**

1. **Módulo Compositor**

En el módulo del compositor hay un flujo de *producción de obras* que se acumula en un repositorio denominado *repertorio del compositor*, que contiene todas sus obras. Por otro lado, en el compositor, al crear sus obras, se manifiesta también su creatividad y su maestría a través de un flujo de *expresión emocional trascendental* que, a lo largo de la vida del compositor se acumula en un nivel creciente de *maestría como compositor*. En este nivel de *maestría del compositor* están presentes en forma acumulativa, tanto su nivel de *creatividad*, como su *identidad musical*, y su nivel de *impacto estético en el público*. Por supuesto el *nivel de maestría* incide en el flujo de *expresión emocional trascendental* del compositor y en el flujo de *producción de obras* que realiza.

2. **Módulo Intérprete**

En el módulo intérprete hay un flujo de actividades de *estudio de obras*, que se va acumulando en un repositorio de obras listas para la ejecución, que constituyen el *repertorio del intérprete*. En las actividades de *estudio de obras* se incluye el nivel de *entrenamiento técnico* del intérprete, a través de su *trabajo en el instrumento*, el *número de obras del compositor estudiadas* y la *maestría* del mismo intérprete, etc.

Paralelamente a la integración de su *repertorio*, al interpretarlo se manifiesta en el intérprete su *expresividad* y su *maestría* a través de un flujo de *expresión emocional* del intérprete que, a lo largo de la vida del ejecutante, se acumula en un nivel creciente de *maestría como intérprete*. En este nivel de *maestría* del intérprete están presentes en forma acumulativa tanto su nivel *técnico instrumental*, como su nivel de *experiencia* y *auto-reflexión interpretativa* determinado por el número de *interpretaciones* y *conciertos* realizados, su nivel de *conciencia emocional* y corporal, su *personalidad* o *identidad musical* y su *creatividad interpretativa*.

Este flujo de *expresión emocional* del intérprete también está determinado por el número de *interpretaciones* o *conciertos* realizados, que se acumula en un nivel de *experiencia* y *auto-reflexión* interpretativa, así como por su *personalidad* o *identidad* musical.

Un mentor externo, del entorno del sistema, trabaja con el ejecutante por medio de *prácticas pedagógicas multisensoriales*, que lo llevan a tomar *conciencia emocional* y *corporal* de forma acumulativa, sobre su *interpretación* y sobre la forma como aborda el estudio de obras para su *repertorio*. Este mentor utiliza un tipo de pedagogía para la expresividad musical ‘humanista’, en base a *propuestas teórico-prácticas* que vienen de sincretizar transdisciplinariamente diferentes disciplinas, como la *filosofía de la música*, la *sociología de la música*, las *psicología de la música* y las *neurociencias aplicadas a la música*; además de crear puentes transdisciplinarios con otras artes –*danza*, *teatro*, *artes plásticas* y *la misma música*- para impulsar al intérprete a construir su propia *identidad musical*, reforzar su *creatividad* y enriquecer su *intención expresiva* en la ejecución.

3. Módulo Público

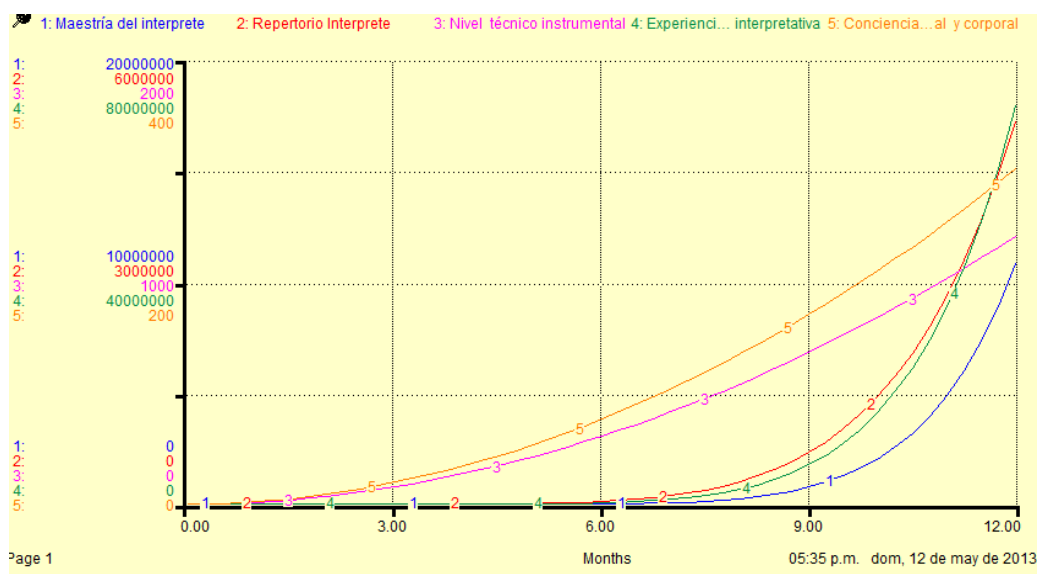
Un flujo de *conciertos escuchados* se acumula en el nivel de *cultura musical*, que tiene que ver con la cantidad de obras escuchadas.

El *nivel emocional del público* está precedido por un flujo de *emoción producida por la ejecución*. Ésta es producida por el *nivel de maestría* del intérprete, el *nivel de maestría del compositor* y la *experiencia corporal del público*, que depende a su vez de los *estímulos sensoriales* y *motores* recibidos, relacionados con la *maestría del intérprete*, la *conciencia emocional* y *corporal del intérprete*, y el *nivel emocional del público*.

El *nivel emocional* alcanzado por el público en una audición y la mayor *experiencia corporal* del público se refleja en el *número de conciertos* a los que asiste y a su *cultura musical*.

Gráficas del modelo óptimo

- Esta primera gráfica del *modelo óptimo* es la que corresponde al Módulo Intérprete. En ella se encuentran relacionados los tres módulos (compositor, intérprete, público), pero además tenemos un mentor externo que trabaja con el intérprete mediante una pedagogía musical humanista.

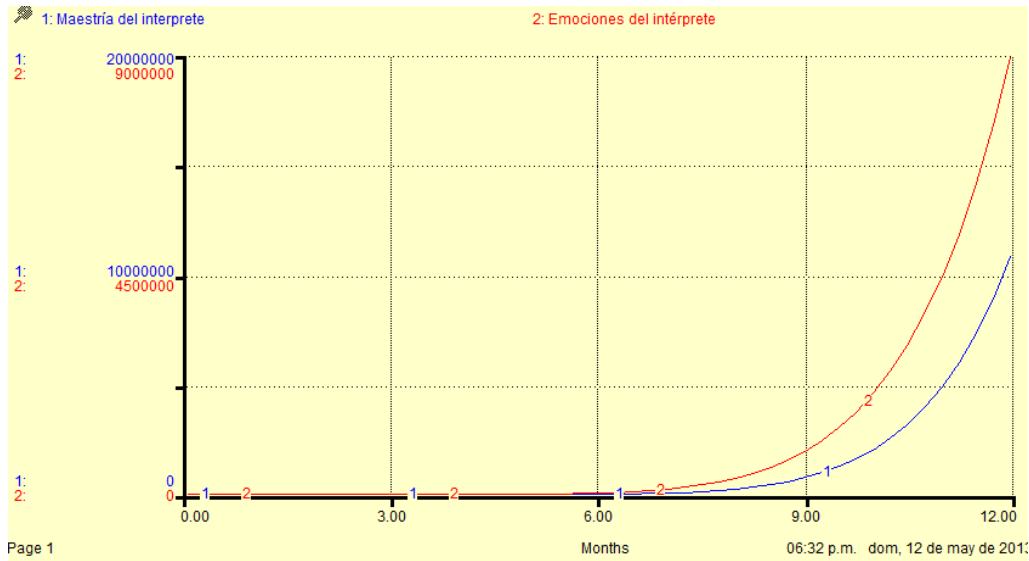


27. Módulo intérprete del *modelo óptimo*¹⁰⁰

En esta gráfica podemos observar que en los primeros meses de estudio el ejecutante tiene un avance considerable en la conciencia emocional y corporal, y en el nivel técnico instrumental. Es hacia el séptimo mes cuando comienza a dar un incremento muy interesante y bastante rápido en su nivel de maestría interpretativa, en su repertorio y en la experiencia interpretativa.

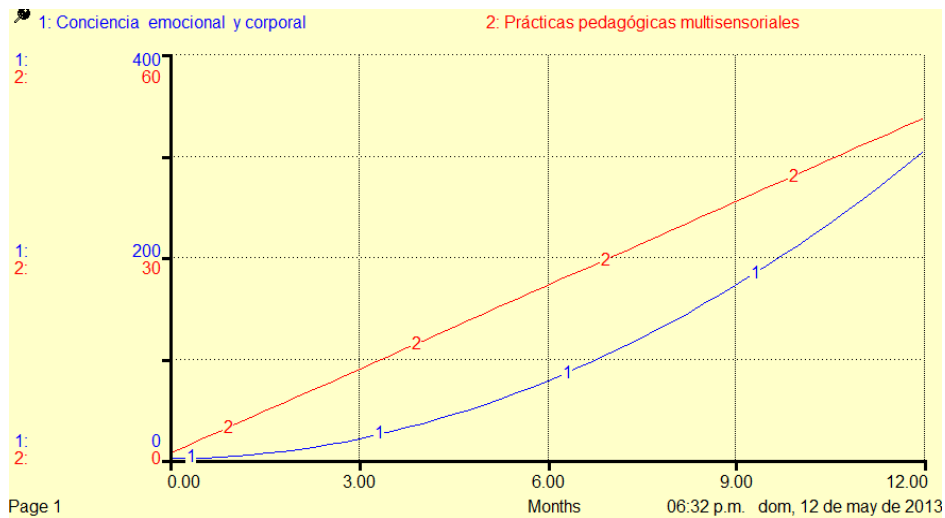
- La siguiente gráfica representa sólo los valores de la *maestría del intérprete* a través del flujo de *expresión emocional del intérprete*. En esta gráfica podemos observar que las dos variables ascienden a partir del séptimo mes; sin embargo la expresión emocional tiene un ascenso mayor.

¹⁰⁰Elaboración propia.



28. *Maestría y emociones del intérprete en el modelo óptimo*¹⁰¹

- La última gráfica representa la *conciencia emocional y corporal*, en relación con las *prácticas pedagógicas multisensoriales*. Con este tipo de prácticas pedagógicas la conciencia emocional y corporal aumenta considerablemente desde los primeros meses de la enseñanza.



29. *Conciencia emocional-corporal en las prácticas multisensoriales del modelo óptimo*¹⁰²

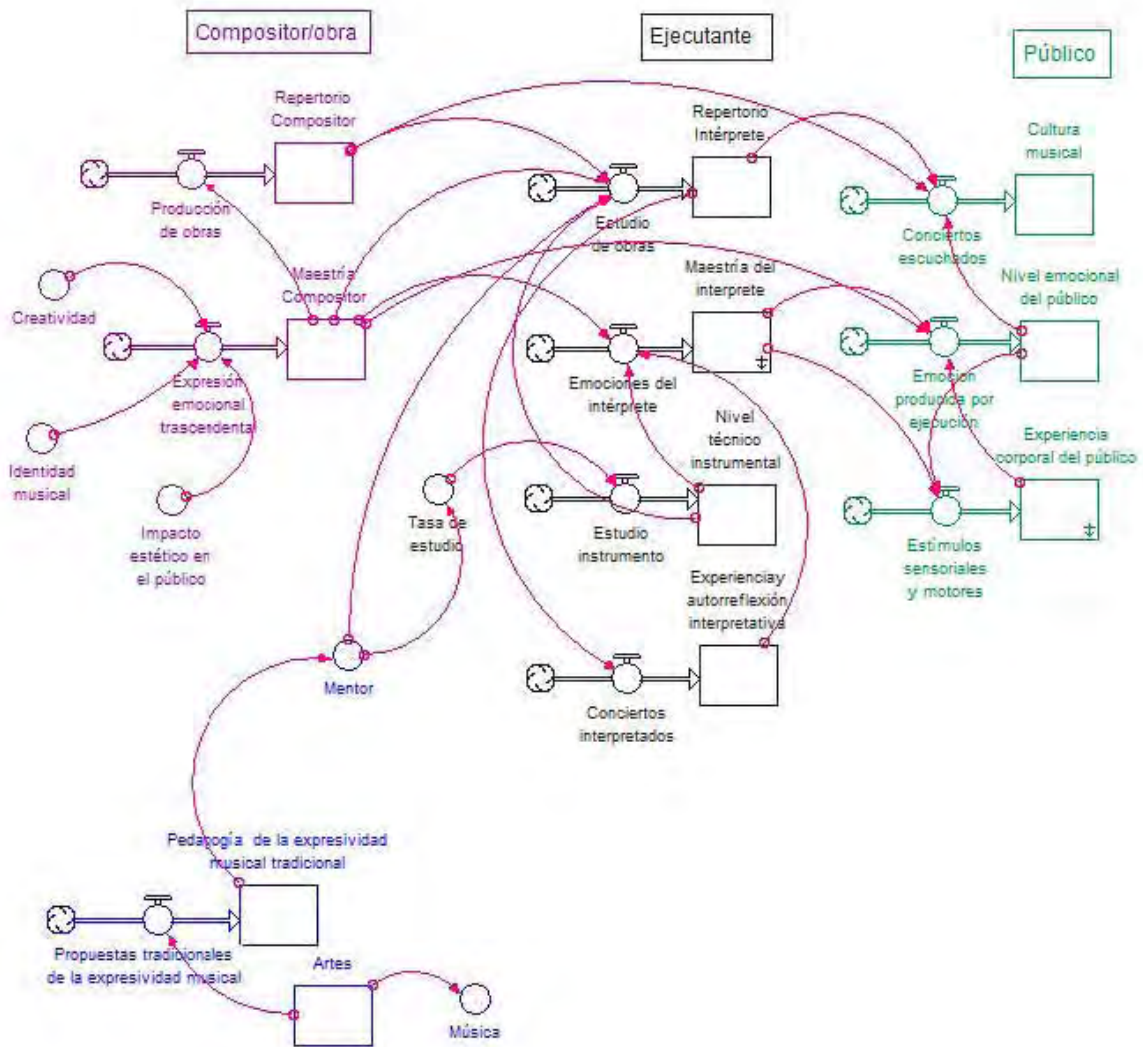
¹⁰¹ Elaboración propia.

II. MODELO TRADICIONAL

Para confrontar los resultados del *modelo óptimo* con los de uno correspondiente a una pedagogía *tradicional* del sistema *performance*, he eliminado del *modelo óptimo* el *nivel de conciencia emocional y corporal*, así como el flujo de *prácticas multisensoriales*.

Como se trata de una pedagogía *tradicional*, no están representadas las *propuestas teórico-prácticas transdisciplinarias* con diferentes disciplinas - *la filosofía de la música, la sociología de la música, la psicología de la música y las neurociencias aplicadas a la música*-, ni los *puentes transdisciplinarios* con otras artes – *danza, teatro, artes plásticas y la misma música*-. Todas las demás variables permanecen en este modelo.

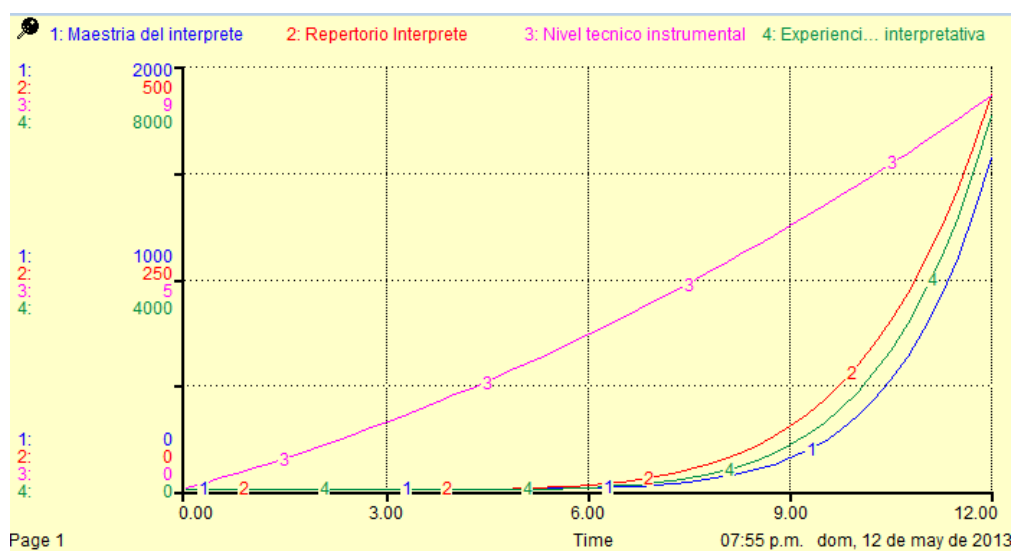
¹⁰² Elaboración propia.



¹⁰³ Elaboración propia.

Gráficas del modelo tradicional:

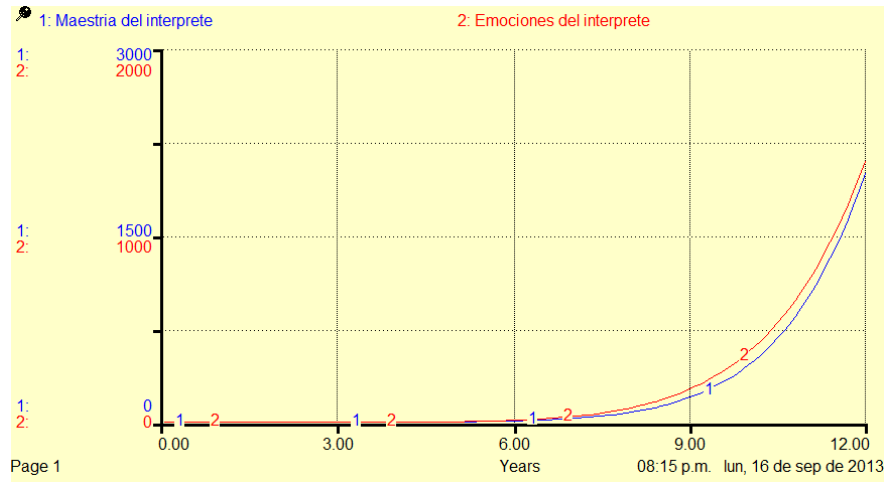
- La primera gráfica que analizaré será la correspondiente al *módulo ejecutante* en el *modelo tradicional*. En esta gráfica podemos observar a la variable del *nivel técnico instrumental*, que aumenta constante y considerablemente, mientras que la *maestría del intérprete* es la más baja y necesita más tiempo para incrementar. El *repertorio del intérprete* y la *experiencia interpretativa* ascienden a partir del séptimo mes, de forma similar.



^{31.} Módulo ejecutante del modelo *tradicional* ¹⁰⁴

En la siguiente gráfica la maestría del intérprete y sus emociones ascienden de forma similar, a partir del séptimo u octavo mes.

¹⁰⁴ Elaboración propia.



^{32.} *La maestría del intérprete y sus emociones en el modelo tradicional*¹⁰⁵

La conciencia emocional y corporal normalmente no está integrada dentro de las prácticas pedagógicas tradicionales, por lo que no la tomaremos en cuenta.

¹⁰⁵ Elaboración propia.

9.3.2. Conclusiones

- El modelo está construido tomando en cuenta las interacciones que se establecen entre las diversas variables de los diferentes módulos, y demuestra la lógica que está detrás de la tesis: la *maestría del intérprete* se construye, y no depende sólo de un talento innato o cuestiones hereditarias.
- Este modelo sí funciona, en términos técnicos “sí corre”, aunque todavía hay algunos elementos por revisar como los parámetros del modelo, que tendrían que ajustarse de acuerdo a mediciones empíricas que se necesitan realizar.
- En el nivel de maestría del intérprete están presentes en forma acumulativa tanto el nivel técnico instrumental, como el de experiencia y auto-reflexión interpretativa. Éstos están determinados por el número de interpretaciones y conciertos realizados, el nivel de conciencia emocional y corporal, la personalidad o identidad musical y la creatividad interpretativa del ejecutante.

En el *modelo óptimo* - en donde el mentor utiliza un tipo de pedagogía para la expresividad musical *humanista y holística* -en base a propuestas que fortalecen la identidad musical del ejecutante, refuerzan su creatividad y enriquecen su intención expresiva en la ejecución-, se observa un incremento considerable, no sólo de la técnica instrumental, sino también en la conciencia emocional y corporal.

Contrariamente, en el *modelo tradicional* el incremento en el nivel técnico instrumental tiene un desarrollo significativo en relación con las demás variables. Esto concuerda totalmente con los resultados que se obtienen en la realidad, al trabajar mediante una pedagogía tradicional.

- Utilizar una pedagogía *humanista, multisensorial y holística* refuerza, desde los primeros meses de trabajo la conciencia emocional y corporal, que actúan directamente sobre las emociones del intérprete y su expresividad.

CONCLUSIONES GENERALES

I. *Dialogicidad expresiva*



³³. Diego Velázquez “Las Meninas” de 1656

“El pintor [pintado a sí mismo en el cuadro] contempla, [...] Fija un punto invisible, pero que nosotros, los espectadores, no podemos asignar fácilmente ya que este punto somos nosotros mismos [...] Así pues, el espectáculo que él contempla es dos veces invisible; porque no está representado en el espacio del cuadro y porque se sitúa justo en este punto ciego, en este recuadro esencial en que nuestra mirada se sustrae a nosotros mismos en el momento en que la vemos. [...] En apariencia [...] vemos un cuadro desde el cual, a su vez, nos contempla un pintor. No es sino un cara a cara, [...] Y, sin embargo, [...] implica a su vez toda una compleja red de incertidumbres, de cambios y de esquivos. El pintor sólo dirige la mirada hacia nosotros, en la medida en que nos encontramos en el lugar de su objeto. [...] la mirada del pintor dirigida más allá del cuadro al espacio que tiene enfrente, acepta tantos modelos cuantos espectadores surgen; en este lugar preciso, aunque indiferente, el contemplador y el contemplado se intercambian sin cesar. Ninguna mirada es estable, o mejor dicho, [...] el sujeto y el objeto, el espectador y el modelo cambian su papel hasta el infinito.” (Foucault 1989, pp. 13-14)

En la tesis hablo indirectamente sobre la relación sujeto-objeto que se establece en el acto musical, tanto desde la perspectiva de la *performance* como de la transdisciplina. Quisiera retomar esta cuestión para profundizar más sobre ella, y diferenciarla de otros tipos de relación sujeto-objeto. Existen fundamentalmente tres tipos de relación sujeto-objeto:

En el primero se establece una clara separación entre el sujeto y el objeto, y entre sus respectivas realidades existenciales. En este tipo de relación el objeto es presentado sin que la acción del sujeto incida en esa relación. Entonces el papel del sujeto se limita a fijar las condiciones iniciales y el límite del objeto cognitivo para su análisis o experimentación. Es decir, prevalece el sujeto sobre el objeto.



El segundo tipo de relación se establece cuando la naturaleza real del objeto se deriva del significado que tiene para el sujeto. Podríamos decir que en este tipo de relación prevalece el objeto sobre el sujeto.



En el último se da una interrelación, una interacción entre el sujeto y el objeto. Ambos forman parte de un todo, y existe una influencia mutua. No se reduce el papel del objeto o del sujeto, sino que existen de forma *dialógica*. Dialogan para fundirse en una misma realidad, que hace que sin perderse como sujetos se vuelvan a la vez objetos en una pérdida/ganancia, que genera una nueva realidad.



Este hecho epistemológico se da en el enfoque de las teorías de la *performance* al encontrarse en estrecha relación el ejecutante, la obra y el público de forma *dialógica*. Por ejemplo: la obra escrita por un compositor me modifica a mí como ejecutante, pero en mi interpretación yo estoy modificando a la obra, es decir, se establece un diálogo. Cuando yo me expreso modifico al que lo recibe, en este caso a mí mismo, esto da pie a que si yo aprendo a controlar el objeto, nos modificamos mutuamente; pero también se modifica quien

me escucha -el público-, y yo me modifico cuando toco en público, es decir se da una *dialogización*.

Al darse esta transformación entre el ejecutante, la obra y el público, se genera una historia única e irreplicable con un sentido cuántico, desde el enfoque transdisciplinario.¹⁰⁶

La música, como cualquier otro arte es un lenguaje, una manera de comunicar con retos y significados específicos, que tiene un carácter simbólico. Si lo analizamos desde el punto de vista de la narratología¹⁰⁷, el acto musical sería una *narración* de lo que alguien compuso o escribió, interpretado por quien lo *narra* o interpreta, y que a la vez vuelca en la narración misma su historia personal (totalidad de tiempo y espacio: cada instante es todos los instantes y todos los espacios), y hace del *receptor* o público la narración misma, en la cual el público capta al *narrador* o intérprete como él lo narra, y a la vez la historia personal de quien lo escucha también se vierte como una totalidad.

Esta perspectiva sintetiza la transdisciplinariedad y la carga de emotividad que hace de cada acto musical un hecho único, irreplicable y total. Aquí se observa la totalidad del ser humano. Yo como intérprete hago una historia cuando toco, pero en el momento del acto musical cada uno de los que me escuchan también está haciendo historia conmigo. Dos o más historias en una.

Ahora quisiera hacer una comparación por analogía de la postura anterior con la *fusión* y la *fisión*¹⁰⁸ de la física moderna:

En el acto musical se desata tanto una *fusión*, transdisciplinaria y trans-emotiva, entre el compositor, el ejecutante (intérprete), la obra artística y el público, que los unifica y produce en toda esta realidad (incluido el espacio físico en donde el hecho se da) un nuevo *estado* de

¹⁰⁶ Cfr.: El sexto principio de la complejidad “la dialógica”, y el séptimo “la reintroducción del sujeto cognoscente en todo conocimiento” que proponen Morin, Motta y Ciurana (2003).

¹⁰⁷ La narratología moderna estudia los aspectos que surgen a partir de las prácticas narrativas en cualquier medio; es decir, no sólo se basa en prácticas narrativas a través de textos impresos, sino que va más allá en su interacción ‘cara a cara’, el cine, programas de radio, noticias, entornos visuales por medio de la computadora, y la narración a través de otros medio de comunicación. (Herman, 2011) Aquí podríamos hablar de la narratología a través del arte.

¹⁰⁸ En la física nuclear, la *fusión* nuclear es un proceso por el cual varios núcleos atómicos de carga similar se unen y forman un núcleo más pesado. Simultáneamente se libera o absorbe una cantidad de enorme de energía, que permite a la materia entrar en un estado plasmático. La *fisión* ocurre cuando un núcleo pesado se divide en dos o más núcleos pequeños. Es un proceso exotérmico en donde se libera gran cantidad de energía.

su ser -pensamiento, sentimiento, relaciones, etc.-; como también una *fisión* que, como reacción en cadena, libera energía en forma de sentimiento, afecto, placer, conocimiento, etc. Esto es, como una ‘distribución de los efectos del acto musical’ (masa y energía) que exciten a otras personas a quienes se ‘contagia’ el resultado del acto musical.

Es decir, yo como intérprete *fusiono* al compositor en la música que interpreto, pero también *fusiono* al que me escucha. Esta *fusión* (por analogía) produce energía; la *fisión* se da porque no sólo hay un cambio de estado en el acto musical, sino que existe una energía que brota cuando el acto musical es muy hermoso, y entonces la gente comenta, los contagia de esa energía, y los invita a formar parte de otro acto musical.

En esta analogía, tanto la *fusión* como la *fisión* necesitan de un ‘agente externo’ para desatarlas o inducir las. Sería un calor muy fuerte en la *fusión*, o magnetismo en la *fisión*, que rompen el núcleo y que hacen que esto genere energía y salga.

Cuando hay un acto musical en donde se genera y se libera energía, por analogía podemos plantear como conclusión que en un diálogo epistémico el objeto y el sujeto se funden y se lleva a cabo una *narrativa*.

II. Hacia una pedagogía sistémica de la expresividad musical

Es necesario un cambio de paradigmas en la formación musical, de manera reflexiva y dialógica, para lograr una pedagogía sistémica de la expresividad musical.

Hemos visto, desde el enfoque transdisciplinario, que cada persona es su propia historia, construida con múltiples encuentros consigo misma, con los demás y con su entorno. Así la propuesta sistémica de esta tesis observa al ejecutante como un sujeto ‘histórico-social’ que interactúa con su entorno. Este entorno es muy variado, por ejemplo, el contexto profesional donde se desarrolla, las escuelas en donde se forma, o la misma vida cotidiana.

El ejecutante al interpretar una obra musical toma decisiones interpretativas y *performativas* para su ejecución en el acto musical; pero estas decisiones están basadas en su historia de vida y en sus relaciones con él mismo, con las otras personas de su entorno y con el mundo. El ejecutante no sólo toma decisiones para su interpretación, sino que también tiene que decidir quién ser en esta vida, cuál es su ideal como persona; y de ellas se derivan el dónde estudiar, con quién estudiar, qué cursos o diplomados hacer, qué obras estudiar, dónde presentarse, con quién relacionarse, con quién hacer música de cámara o con quién hablar sobre la música, a qué conciertos acudir, qué escuchar, qué páginas visitar en internet, etc. De alguna forma el ejecutante va moldeando su propia personalidad, es decir, se va auto-formando. Sin embargo en su relación epistémica con la obra y su público, mencionada en el punto anterior, el intérprete no sólo se moldea a sí mismo y a la obra musical, sino que también moldea y define las personalidades de sus escuchas, y éstos definen la de él.

La auto-formación es entonces un proceso complejo que se da al tener consciencia de sí mismo, tener consciencia de las problemáticas en las que se vive y de lo que se pretende realizar. Al mismo tiempo debe reflexionar y comprender lo que se quiere hacer, para poder lograr transformarse o lograr un cambio dentro de su entorno.

El proceso de autoformación, al suceder en varios niveles de realidad, es transdisciplinario y complejo. Korzybski (2007) distingue por lo menos cinco niveles de realidad implicados en las experiencias de vida: el *nivel del acontecimiento*, el *nivel de la percepción sensorio-*

motriz, el *nivel afectivo*, el *nivel de las asociaciones simbólicas*, y el *nivel del lenguaje*, en donde el sujeto narra o interpreta la experiencia vivida. Si tomo como ejemplo, o mejor dicho, me “inspiro” en esta diferenciación de niveles de realidad y la aplico a la expresividad en la interpretación musical desde la perspectiva de la *performance*, entonces habría:

- ▶ Un primer *nivel del acontecimiento*, en donde me enfrento ‘cara a cara’ a la obra que voy a interpretar.
- ▶ Un segundo *nivel de la percepción sensorio-motriz*, en el cual al percibir la obra, me transforma a mí, epistemológicamente hablando.
- ▶ Un tercer *nivel afectivo*, en el que yo transformo a la obra, epistemológicamente.
- ▶ Un cuarto *nivel de las asociaciones simbólicas* en el que se da un diálogo narratológico por medio de asociaciones simbólicas entre la obra, el compositor y yo.
- ▶ Y un quinto *nivel del lenguaje*, en el cuál yo como ejecutante narro la obra, pero la narro desde mi experiencia vivida en la *dialogización* del nivel anterior, y vierto en esta narración mi historia personal. Al interpretar la obra para un público, éste la percibe, pero también me percibe como el narrador-intérprete, es decir, como yo la narro, y a la vez la historia personal de quien lo escucha, también se funde como una totalidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la interpretación musical es un proceso complejo, en el cual se deben atender los diferentes niveles de realidad dentro de un proceso de auto-formación del ejecutante.

Los profesores de hoy en día tendrían que darle gran importancia a la auto-formación y a la reflexión sobre la experiencia, en relación con lo que se espera de sí mismo. Esto podría ser lo más significativo para el aprendizaje, es decir, llevar al estudiante a formarse por él mismo, y para él mismo.

III. Reflexionar y comprender la expresividad como experiencia vivida

Para considerar este punto me voy a apoyar en el razonamiento que hace Galvani (2008) sobre el aprendizaje transdisciplinario, que es aplicable en muchos otros ámbitos. Galvani sostiene que la exploración de los momentos más significativos de la experiencia vivida se lleva a cabo mediante un proceso reflexivo de auto-concientización y de auto-comprensión. (Galvani 2008)¹⁰⁹

Si se percibe a la interpretación en el acto musical, este *diálogo* que se da entre la obra, el ejecutante y público, como una experiencia trans-emotiva o expresiva de vida, entonces sería esencial un proceso reflexivo y de auto-concientización del ejecutante, con base en los momentos más significativos de la experiencia expresiva vivida, para su desarrollo auto-formativo. Lo que pretendo, entonces, es llevar a cabo un proceso de auto-formación basado en la reflexión sobre la experiencia expresiva vivida.

Galvani (2008) presenta dos elementos esenciales para la autoformación: la reflexión personal sobre la experiencia, y compartir las experiencias vividas dentro de un grupo de diálogo comprensivo.

- a) Para el primer punto es necesario que se lleve a cabo un acercamiento fenomenológico en el cual se describa al fenómeno tal como aparece, es decir, la vivencia subjetiva de la experiencia (Galvani, 2008). El proceso reflexivo sobre la vivencia subjetiva de la experiencia no siempre está implícito en el proceso tradicional del aprendizaje de una obra musical. Me refiero no sólo al momento en donde el ejecutante comienza a conocer la obra, a 'aprenderla', sino al proceso de aprendizaje permanente. Este acercamiento fenomenológico que propone Galvani, tendría que trabajarse de forma objetiva, es decir, implica el tomar conciencia y describir la experiencia expresiva vivida.
- b) El segundo punto, el compartir las experiencias vividas dentro de un diálogo comprensivo, tampoco está implícito en el aprendizaje tradicional de una obra de música

¹⁰⁹ Sin números de páginas.

de cámara, por ejemplo, en donde un grupo de músicos interpretan una misma obra. Se trata de una comprensión entre sí mismos, y entre ellos mismos, lo que es todavía más complejo. Galvani habla de un acercamiento hermenéutico, en el sentido de la interpretación y de la comprensión. Es decir, un diálogo hermenéutico en grupo permite explorar las múltiples comprensiones de la experiencia. Compartir las diversas formas de interpretar la obra, y la comprensión de sus diferencias, permite una comprensión global.

a) Hacia una propuesta de un proceso transdisciplinario de auto-formación como base para la reflexión de la expresividad como experiencia vivida

A continuación haré una propuesta en la que se pretende lograr vivencias subjetivas, como base para la reflexión de la expresividad como experiencia vivida. Estas están fundamentadas en mi propia experiencia como músico y docente.

Esta propuesta didáctica sistémica-transdisciplinaria se dirige hacia la construcción de la identidad musical del intérprete, por medio de la creación de puentes transdisciplinarios con diferentes escenarios artísticos (las artes plásticas, la expresión corporal en la danza o en el teatro, y la literatura) reforzando su sensibilidad y creatividad. Aquí relaciono la música con movimiento, colores, formas, palabra escrita y oral. Esta correlación de experiencias visuales, espaciales, corporales, literarias y acústicas, y el desarrollo de procesos de reflexión y diálogo en relación con las vivencias y aprendizajes, podrán brindar una nueva forma de percibir la obra, que se podrá reflejar como una nueva realidad en la expresión al momento de la interpretación.

Desarrollo de la propuesta:

a) Recopilación de experiencias sensitivas: acústicas, corporales y espaciales de una obra musical por interpretar, concordando música con movimiento y forma.

Se ha visto, en la investigación de esta tesis, que estudios recientes de las neurociencias aplicadas a la pedagogía musical sustentan que el cerebro humano, musicalmente inteligente, crece unido dentro del cuerpo (Gruhn y Rauscher, 2008). Por otro lado, filósofos como Stublely (1966) sostienen que existe una mutua comunicación entre el cuerpo y la música al momento de la interpretación musical, es decir, el movimiento musical y el del comportamiento del cuerpo están fusionados en la experiencia musical. Desde esta perspectiva, la interpretación musical se lleva a cabo en el ámbito de la experiencia, es decir, es estar en el cuerpo y estar en el sonido simultáneamente. La propuesta de Jaques-Dalcroze de 1920 estaba orientada a sentir y expresar corporalmente la música.

Tomando como base esta perspectiva comenzaré la propuesta con una recopilación de experiencias sensitivas: acústicas, corporales y espaciales, de una obra por interpretar, concordando la música con el movimiento y la forma.

Primero el ejecutante o los ejecutantes, si se trata de un grupo de cámara, hacen una grabación propia de alguna obra que ya han interpretado públicamente, y quieran trabajar.

Lo que se pretende con esta práctica, es relacionar la música con movimientos corporales. Como Jaques-Dalcroze propone, “sentir y expresar corporalmente la música”.

Tal vez el moverse con la música sea difícil para un músico que no esté acostumbrado a bailar, y sea necesario trabajar con un bailarín o un actor. Esto sería necesario para hacer conciencia de los diferentes tipos de movimientos que se pueden realizar corporalmente. Por ejemplo, cómo relacionar los diferentes planos sonoros con planos espaciales; cómo representar corporalmente impulsos, acentos y dinámicas musicales.

Los movimientos tienen que ser libres en la medida de lo posible, es decir no ser estereotipados y mucho menos estar relacionados a “cuentas de ocho tiempos”, como muchos bailarines lo hacen.

Lo más importante es el trabajo del movimiento corporal relacionado con la música, la dinámica, la agógica y la forma musical, para la realización de una pequeña coreografía.

Al finalizar se escribe una reflexión personal sobre la práctica realizada, en donde las experiencias vividas y las diferentes emociones se plasmen lo más claramente posible.

b) Compilación de experiencias sensitivas: acústicas corporales, visuales y espaciales, articulando música con movimiento, colores, formas, planos acústicos y visuales.

Se trabaja con la misma grabación de la obra.

La propuesta es plasmar en un lienzo de papel grande, los diferentes movimientos realizados con el cuerpo. Se va a pintar una obra abstracta, en donde los impulsos y movimientos realizados con el cuerpo queden plasmados en color. Se toman los colores que el ejecutante elige como los más indicados o más relacionados con la obra.

Tal vez el ejecutante no tenga experiencia en las artes plásticas, por lo que se recomienda trabajar con un pintor, sobre todo para poder realizar diferentes planos visuales relacionados con planos sonoros; representar los acentos musicales, la dinámica, y los impulsos en el lienzo. Al mismo tiempo habrá que darle unidad a la obra pictórica, relacionando la forma musical con ésta. También podría quedar plasmada en el lienzo la coreografía realizada por el ejecutante.

Al finalizar la práctica se escribe una reflexión personal, que describa las diferentes emociones y experiencias percibidas, entre ellas los logros y frustraciones, y su opinión en relación con la práctica en general.

c) Confluencia de experiencias sensitivas: acústicas, visuales, espaciales corporales y literarias.

En esta sección se invita a escribir una pequeña obra literaria que incorpore las experiencias acústicas, visuales, espaciales y corporales. En el pequeño relato o poema estarán descritas las experiencias vividas y las diferentes emociones experimentadas en las prácticas anteriores, de las cuales se ha tomado conciencia crítica al conceptualizar las experiencias, o se ha alcanzado una conciencia sensorial-motriz por la realización consiente de las diferentes expresiones efectuadas.

d) Recomendaciones para el trabajo en grupo

Si se trabaja en un grupo de música de cámara, además de las prácticas de reflexión personal sobre la experiencia vivida, es importante compartir estas experiencias con el grupo en un diálogo comprensivo. Este diálogo permite explorar las múltiples comprensiones de la experiencia. El compartir las diferentes interpretaciones y la comprensión de sus diferencias lleva a una comprensión global de la práctica.

También es interesante realizar para la primera práctica, una coreografía grupal, buscando siempre un equilibrio en los movimientos del grupo. Para la pintura en el lienzo es mejor realizar un cuadro en grupo, buscando plasmar los movimientos de todos, es decir, la coreografía. Para la redacción del texto es necesario fundir las ideas y experiencias del grupo completo.

Esta reflexión en, y sobre la experiencia vivida, influye directamente en la construcción de la identidad del artista gracias a ‘narrar experiencias’. Y esta identidad del artista lleva como sello característico su expresividad.

Después de haber realizado las diferentes prácticas se grabará nuevamente la obra, interpretada por él, o los ejecutantes, y se compararán ambas interpretaciones: aquella con la que se hicieron las prácticas y ésta después de ellas.

Comentar en grupo las diferencias encontradas es importante para esta sección.

Una pedagogía enfocada hacia un aprendizaje sistémico-transdisciplinario incluye el proceso mismo de la toma de conciencia, y está abierto hacia la incertidumbre, es decir, permite que las reflexiones realizadas con base en la experiencia actúen en nosotros mismos y se dé un ir “más allá” de la reflexión. A veces bloqueamos este proceso y no logramos encontrar el significado en sí mismo. La práctica sobre la experiencia expresiva vivida propone una toma de conciencia entre uno mismo y los elementos del entorno. La experiencia y el diálogo reflexivo entorno a ella, nos ayudan a encontrar los significados de la experiencia vivida en uno mismo.

IV. Recomendaciones

Como hemos analizado a lo largo de esta tesis, el fenómeno de la expresividad en la interpretación musical es complejo, porque el mismo ser humano es complejo. Quedan aún por profundizar diversos aspectos de la misma transdisciplinariedad en la expresividad musical, por ejemplo:

- *Sobre la historicidad de la expresividad musical, es decir, cómo es que el fenómeno expresivo no se puede repetir, con las mismas características y las mismas condiciones.*
- *La impronta psicológica que dejan las experiencias expresivas, cuando son significativas.*
- *Los aspectos fisiológicos generados en el acto musical. Una experiencia expresiva genera transformaciones hormonales que tiene una repercusión a nivel fisiológico.*
- *Las neuronas espejo y su importancia en los mecanismos para el aprendizaje de la expresividad musical por medio de imitación de modelos expresivos, por ejemplo.*
- *La expresividad musical y cambios de comportamiento en las personas.*
- *La influencia de los diversos compositores en los intérpretes y en los escuchas.*
- *La repercusión ética o moral del comportamiento expresivo.*
- *Las repercusiones económicas que tiene este tipo de formación.*
- *La formación artística transdisciplinaria en el canto, la interpretación instrumental, la composición musical.*
- *La influencia del pensamiento sistémico-transdisciplinario en otras manifestaciones artísticas.*

- *Un nuevo acercamiento a la pedagogía desde los avances de los estudios antropológicos.*
- *La expresividad musical como consecuencia de las transformaciones de la física y la biología.*

BIBLIOGRAFÍA

- Auslander, Philip. "Musical Personae." *TDR: The Drama Review*, 50, no.1 (T189) (Primavera 2006): 100-119.
http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/the_drama_review/v050/50.1auslander.pdf
- Balzer, William K., Michael E. Doherty y Raymond O'Connor. "Effects of Cognitive Feedback on Performance." *Psychological Bulletin*, 106, no. 3 (Noviembre de 1989): 410-433 <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1990-06523-001>
- Barten, Sybil S. "Speaking of Music: The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction." *Journal of Aesthetic Education*, 32, no.2 (Junio de 1998): 89-97
<http://connection.ebscohost.com/c/editorials/26049408/speaking-music-use-motor-affective-metaphors-music-instruction>
- Blau, Juan. "More than 'Just' Music: Four Performative Topoi, the Phish Phenomenon, and the Power of Music in/and Performance." *Revista Transcultural de Música. SIBE Sociedad de Etnomusicología*, 13, no.5 (2009).
<http://www.sibetrans.com/trans/a2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>.
- Bowman, Wayne D. *Philosophical Perspectives on Music*. New York: Oxford University Press, 1998.
- Boyd, J. y George-H Warren. *Musicians in Tune: Seventy-five Contemporary Musicians Discuss the Creative Process*. New York: Fireside, 1992, 103-108. Citado en Erik Lindström et al. "Expressivity Comes from Within your Soul: A Questionnaire Study of Music Student's Perspectives on Expressivity." *Research Studies in Music Education*, 20 (Junio de 2003): 38, doi: 10.1177/1321103X030200010201.
<http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/970.pdf>
- Bruhn, Herbert, Reinhard Kopiez y Andreas Lehmann. *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 2006.
- Butt, John. *Playing with History: The Historical Approach to Musical Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/2001043656.pdf>

Cicero, Marcus T. *Academica*. Ed. James S. Reid. London: Macmillan and CO., 1874 [EBook#14970]. <http://www.gutenberg.org/files/14970/14970-h/14970-h.htm>

Clarke, Eric F. "Generative Principles in Music Performance." En *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. John Sloboda (Ed.) 1-26, Oxford, UK: Clarendon Press, 1988.

Clénet, Catherine. "Accompagner l'Autoformation dans les Dispositifs de Formation." En *Faciliter les apprentissages autonomes. 7^e Colloque européen sur l'Autoformation*. Enfa, Auzeville (Mayo de 2006): 18-20.

http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/ColloqueFPU_Tome2_version.def.pdf

Clifford M, Will. *¿Tenía razón Einstein?* Barcelona: Gedisa, 1992.

Clifton, Thomas. "Music as Heard: A Study in Applied Phenomenology." New Haven, CT: Yale University Press, 1983. En *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. No.99 (Invierno de 1989):83-90. <http://www.jstor.org/stable/40318327>

Clynes, Manfred. "Expressive Microstructure in Music, Linked to Living Qualities." En Sundberg (Ed.) *Studies of music performance*, 39. J. Stockholm: Royal Swedish Academy of Music, (1983) 76-181. Citado en Bruno H. Repp, "Expressive Microstructure in Music: A Preliminary Perceptual Assessment of Four Composers' 'Pulses'." Status Report on Speech Research, 14. Haskins Laboratories. Acoustical Society of America in Indianapolis (Mayo de 1987):235-260. http://www.haskins.yale.edu/sr/SR097/SR097_14.pdf

Cone, Edward T. "Musical Form and Musical Performance." New York: W.W. Norton. 1968. En *Perspectives of New Music*. Berry Wallance (Ed.). Vol.9/10, Vol.9, no.2, vol. 10, no.1 (Primavera/Verano - Otoño/Invierno, 1971): 271-290. <http://www.jstor.org/stable/832146>

Cook, Nicholas. "Between Process and Product: Music and/as Performance." *Music Theory Online: The Online Journal of the Society for Music Theory*, 7, no. 2 (Abril de 2001). <http://www.societymusictheory.org/mto/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html>

David, Herman. "Cognitive Narratology." En *The Living Handbook of Narratology*. Peter Hühn, John Pier, Wolf Schmid y Jörg Schönert (Eds.). Interdisciplinary Center for Narratology, University of Hamburg, 2011.

http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Cognitive_Narratology#Emergent_Trends_in_the_Field

- D'Ambrosio, Ubiratan. "Universities and Transdisciplinarity." En *Anexo al documento en la síntesis del Congreso de Locarno CIRET-UNESCO* (Abril 30 - Mayo 2, 1997)
<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/rechnom/rech.htm>
- De la Motte-Haber, Helga y Hans Neuhoff. *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*. Vol. 4. Germany: Laber –Verlag, 2007.
- Devies, Stephan. *Musical Meaning and Expression*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 1994.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York: Perigee Trade, 1934.
<http://uploading.com/files/amf4mf77/Art%2Bas%2BExperience%2B%2BDewey.pdf>
- Dickey, Marc R. "A Review of Research on Modeling in Music Teaching and Learning." *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 113. Publicado por University of Illinois Press, California State University, Fulerton, California (Verano, 1992): 27–40. <http://www.jstor.org/stable/40318509>
- Durkheim, Émile. *L'éducation morale*. Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903. Edición electrónica realizada a partir del libro de Émile Durkheim, *L'éducation morale*. Paris : Librairie Félix Alcan, 1934.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf
- Ebie, Brian D. "The Effects of Verbal, Vocally Modeled, Kinesthetic, and Audiovisual Treatment Conditions on Male and Female Middle School Vocal Music Students' Abilities to Expressively Sing Melodies." *Psychology of Music*, 32, no. 4 (Octubre de 2004): 405- 417, doi: 10.1177/0305735604046098.
<http://pom.sagepub.com/content/32/4/405.full.pdf+html>
- Ericsson, Karl A., Ralf T. Krampe, y Clemens Tesch-Roemer. "The Role of Deliberate Practice in the aAcquisition of Expert Performance." *Psychological Review*, 100, No.3 (1993): 363-406.
[http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice\(PsychologicalReview\).pdf](http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf)
- Ericsson, Karl Anders. "The acquisition of Expert Performance: An Introduction to Some the Issues." En *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sport, and games*. Karl Anders Ericsson (Ed). Mahwah, NJ: Erlbaum, (1996): 1-50.

- Flohr, JohnW. y Colwyn Trevarthen. "Music Learning in Childhood Early Development of a Musical Brain and Body." En *Neurosciences in Musik Pedagogy*. Wilfried Gruhn y Frances H. Rauscher (Eds.) New York: Nova Biomedical Books, (2008): 53-59.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores, 1989.
- Forrester, Jay W. *Industrial Dynamics*, Waltham, MA: Pegasus Communications, 1961.
- Forrester, Jay W. *Principles of Systems*, (2nd ed.). Waltham, MA: Pegasus Communications, 1968.
- Gabrielsson, Alf. "Performance of Rhythm Patterns." *Scandinavian Journal of Psychology*, 15, no.1 (Septiembre de 1974): 63-72.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.1974.15.issue-1/issuetoc>
- Gabrielsson, Alf. "Once Again: The Theme from Mozart's Piano Sonata in A Major (K. 331): A Comparison of Five Performances." En *Action and perception in rhythm and music*, Alf Gabrielsson (Ed.), Stockholm: Publications issued by the Royal Swedish Academy of Music, No. 55. (1987): 81-103. Citado en Patrik N. Juslin, "Cue Utilization in Communication of Emotion in Music Performance: Relating Performance to Perception." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 26, no. 6, (2000): 1797-1813.
<http://ivizlab.sfu.ca/arya/Papers/Others/Cue%20Utilization%20in%20Communication%20of%20Music%20Performance.pdf>
- Gabrielsson, Alf. "Timing in Performance and its Relation to Music Experience." En *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, John Sloboda. (Ed): Oxford Scholarship (Marzo de 2012): 27-51, doi:10.1093/acprof:oso/9780198508465.003.0002.
<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198508465.001.0001/acprof-9780198508465-chapter-2>
- Gabrielsson, Alf y Patrik N. Juslin. "Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience." *Psychology of Music*, 24, no.1 (Abril de 1996): 68-9, doi: 10.1177/0305735696241007.
<http://pom.sagepub.com/content/24/1/68.full.pdf+html>
- Galton, Francis. *Hereditary Genius: an Inquiry Into its Laws and Consequences*, London: Macmillan, 1a. Edición 1869. Primera edición electrónica, 2000.
<http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>

Galvani, Pascal. "Quelle Formation pour les Formateurs Transdisciplinaires?" Conferencia Ofrecida en el Tercer Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación en la Universidad Católica de Brasilia, (2008). En *Reencuentros transdisciplinarios*, 2 (Enero de 2011)

http://ciret-transdisciplinarity.org/ARTICLES/Galvani_fichiers/Galvani.pdf

Galvani, Pascal. "Accompagner l'Autoformation, une Démarche et ses Variantes: Didactique, Pratique et Symbolique." En *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 13. Séminaire de Formation. Université François Rabelais Tours (Marzo de 1999): 41-52

<http://lllearning.free-h.net/A-GRAF/documents/galvani2001.htm>

Galvani, Pascal. "Autoformation et Co-formation Méthodologique dans les Formations Ouvertes et á Distance." En *Université Ouvert, Formation Virtuelle et Apprentissage, LE MEUR*, Georges, (coord.) Communications francophones au 5^{ème} Colloque Européen sur l'Autoformation, Paris: l'Harmattan. (2002): 97-124.

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=Galvani%2C+Pascal.+%E2%80%9CAutoformation+et+co-formation+m%C3%A9thodologique+dans+les+formations+ouvertes.&source=web&cd=3&ved=0CDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fandragogie2012.files.wordpress.com%2F2012%2F02%2Fcombarcelonepg.doc&ei=CHGfUfb2DYfA0AGQwoHQAaw&usq=AFQjCNGVJ4yFdOxA5BGPIQ9powXGT1u_GQ&bvm=bv.47008514,d.dmQ

Galvani, Pascal. "El estudio de las prácticas sociales: una praxis transdisciplinaria de la formación para la investigación." *Visión docente con-ciencia. Temas universitarios*. Año V, no. 28 (Febrero 2006).

www.ceuarkos.com/Vision_docente/pagl.htm

Galvani, Pascal. "Silence Mental et Attention non Intentionnelle dans l'Apprentissage Transdisciplinaire." En René Barbier, rédacteur. *Le Journal de Chercheurs: Éducation Contemporaine*, (Septiembre de 2008).

<http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1071>

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1996.

Gilden, David L. "Cognitive emissions of 1/f noise." *Psychological Review*, 108, no.1 (2001): 33-56, doi: 10.1037//0033-295X.108.1.33.

<http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/group/GildenLAB/pubs/CognitiveEmissionsof1-f.pdf>

- Godlovitch, Stan. *Musical Performance. A Philosophical Study*. London: Routledge, 1998.
<http://www.downloadprovider.me/download-k:Musical%20performance:%20a%20philosophical%20study.html?aff.id=1299>
- Goffman, Erving. *Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books, 1959.
http://www.clockwatching.net/~jimmy/eng101/articles/goffman_intro.pdf
- Goffmann, E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New-Jersey: Prentice-Hall, 1963. <http://freepdfdb.com/pdf/stigma-notes-on-the-management-of-spoiled-identity-by-erving-56374592.html>
- Grewe, Oliver, Frederik Nagel, Reinhard Kopiez, Eckart Altenmüller “How Does Music Arouse ‘Chills’? Investigating Strong Emotions, Combining Psychological, Physiological, and Psychoacoustical Methods.” *The Neurosciences and Music II: from Perception to Performances*, Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 1060 (Diciembre de 2005): 446-788, doi: 10.1196/annals.1360.041
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1196/annals.1360.041/pdf>
- Gruhn, Wilfried y Frances H Rauscher. *Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Biomedical Books, 2008.
- Hallam, Susan. “What do we Know About Practicing? Towards a Model Synthesizing the Research Literature.” En *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Harald Jorgensen y Andreas C. Lehmann (Eds.), Oslo: Norges musikhögskola, 1997. Citado en Jessika Karlsson, “A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance.” *Digital Comprehensive Summaries of UPPSALA Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, no. 36, 2008.
http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:KJSvi1s6D1MJ:scholar.google.com/+a+novel+approach+to+teaching+emotional+expression+in+music+performance&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1
- Hepler Lowell, Eugene. *The Measurement of Teacher/Student Interaction in Private Music Lessons and its Relation to Teacher Field Dependence/Field Independence*. Unpublished doctoral dissertation, Case Western Reserve University, 1986. Citado en Jessika Karlsson, “A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance.” *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, no. 36, 2008.

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:KJSvi1s6D1MJ:scholar.google.com/+a+novel+approach+to+teaching+emotional+expression+in+music+performance&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1

Herman, David. "Cognitive Narratology." En *The Living Handbook of Narratology*. Peter Hühn et al. (Eds): Hamburg: Hamburg University Press. <http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn>

Horgan, John. *The End of Science: Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age*. Massachusetts: Addison Wesley, 1996.

Husserl, Edmund. "Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie." En: *Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, vol 1. Alemania: Halle a. d. S. Verlag von Max Niemeyer, 1913. Texto original: *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung 1,1 (1913): [1]-323*
<http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5973/>

Hutchison, Micha. *Mega Brain: New Tools and Techniques for Brain Growth and Mind Expansion*. New York : Ballantine Books, 1996.

Jaques-Dalcroze, Emile. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestle S.A., 1920.
http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=le+rythme+la+musique+et+l%27%C3%A9ducation+dalcroze&source=web&cd=1&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Farchive.org%2Fdetails%2Flerythmelamusiqu00jaqu&ei=bs3QT4jCNOTg2gXUqa3BDA&usg=AFQjCNEGMymozM_NRF25d3P3pWH65nFBA

Jensen, Stefan. "Talcott Parsons: eine Einführung." En: *Teubner Studienskripten zur Soziologie*, 48. Stuttgart: Teubner. ISBN: 3-519-00048-21980.

Juslin, Patrik N. "Emotional Communication in Music Performance: A Functionalist Perspective and Dome data." En *Music Perception: an Interdisciplinary Journal*, 14, no.4. University of California Press (Verano de 1997): 383-418.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/402>

Patrik N Juslin, "Cue Utilization in Communication of Emotion in Music Performance: Relating Performance to Perception." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 26, no. 6, (2000):1797-1813.
<http://ivizlab.sfu.ca/arya/Papers/Others/Cue%20Utilization%20in%20Communication%20of%20Music%20Performance.pdf>

- Juslin, Patrik N. “Five Facets of Musical Expression: A Psychologist’s Perspective on Music Performance.” *Psychology of Music*, 31, no.3. (2003): 273–302, doi: 10.1177/03057356030313003.
<http://pom.sagepub.com/content/31/3/273.full.pdf+html>.
- Juslin, Patrik N., Anders Friberg y Roberto Bresin. “Toward a Computational Model of Expression in Music Performance: The GERM Model.” En *Musicae Scientiae, Special Issue 2001–2002*, 2002: 63–122.
<http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/847.pdf>
- Juslin, Patrik, Jhon A. Sloboda. *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Juslin, Patrik N., Jessika Karlson, Erik Lindström, Anders Frieberg y Erwin Schoonderwaldt. “Play It Again With Feeling: Computer Feedback in Musical Communication of Emotions.” *Journal of Experimental Psychology: Applied*. Vol.12, No2, (2006): 79-95, doi: 10.1037/1076-898X.12.2.79.
http://www.brainmusic.org/EducationalActivitiesFolder/Juslin_emotion2006.pdf
- Karlsson, Jessika. “A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance.” *Digital Comprehensive Summaries of UPPSALA Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, no. 36, 2008.
http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:KJSvi1s6D1MJ:scholar.google.com/+a+novel+approach+to+teaching+emotional+expression+in+music+performance&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1
- Kendall, Roger A. y Carterette, Edward C. “The Communication of Musical Expression. Music Perception.” *Music Perception: an Interdisciplinary Journal*, 8, no.2 University of California Press (Invierno de 1990): 129-164.
<http://www.jstor.org/stable/40285493>
- Kivy, Peter. *The Corded Shell: Reflections on Musical Expression*. New Jersey: Princeton University Press, 1980. ISBN 06910201409780691020143
- Kivy, Peter. *Sound Sentiment*. Philadelphia: Temple University Press, 1989.
<http://www.downloadpdfree.com/peter-kivy-sound-sentiment.pdf>
- Kivy, Peter. *Music Alone: Philosophical Reflections on the Purely Musical Experience*. Ithaca y Londres: Cornell University Press, 1996.
<http://www.downloadpdfree.com/peter-kivy-music-alone.pdf>

- Kivy, Peter. "Feeling the Musical Emotions." *British Journal of Aesthetics*, 39 (1999):1-13, doi: 10.1093/bjaesthetics/39.1.1
<http://bjaesthetics.oxfordjournals.org/content/39/1/1.full.pdf+html>
- Korsovsky, Alfred. *Une Carte n'est pas le Territoire*. Paris : Le courrier du Livre, 2007. Citado en Pascal Galvani. "Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires?" En *Reencuentros transdisciplinarios*, 2. Conferencia ofrecida en el Tercer Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Eco-formación en la Universidad Católica de Brasilia, 2008. (Enero de 2011)
http://cirt-transdisciplinarity.org/ARTICLES/Galvani_fichiers/Galvani.pdf
- Lara R., Felipe. "Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prospectivo." UNAM. En: *Cuaderno de planeación universitaria*. 3a. Época. Año 4. No. 2. México, D.F. Dirección general de planeación, evaluación y proyectos académicos, (Mayo de 1990).
- Laukka, Petri. "Instrumental Music Teachers' Views on Expressivity: Preliminary Evidence from Music Conservatoires." *Music Education Research*, 6, no.1 (Marzo de 2004): 45–56, doi: 10.1080/1461380032000182821
- Lawson, Colin. *The Historical Performance of Music: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Lehman, Andreas C. "Musikalischer Fertigkeitserwerb Expertisierung: Theorie und Befunde." En Helga de la Motte-Haber y Günther Rötter. *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Musikpsychologie*, vol. 3, Kiel, Deutschland: Laaber-Verlag, (2005): 568-580. ISBN 978-3-89007-564-8.
- Lehmann, Andreas C. y Ericsson, Karl Anders. "Expertise." En *Encyclopedia of Cognitive Science*. 2. Pub. Online (Enero de 2006):79, doi: 10.1002/0470018860.s00533
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/0470018860.s00533/pdf>
- Lindström, Erik, Patrik N. Juslin, Roberto Bresin, y Aaron Williamon. "Expressivity Comes from Within your Soul: A Questionnaire Study of Music Students' Perspectives on Expressivity." *Research Studies in Music Education*, 20 (Junio de 2003): 23-47, doi: 10.1177/1321103X030200010201.
<http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/970.pdf>
- Locke, Jhon. "An Essay Concerning Human Understanding." *Electronic Classics Series*. Universidad de Pennsylvania. Primera publicación 1690.
<ftp://ftp.dca.fee.unicamp.br/pub/docs/ia005/humanund.pdf>

Madrid, Alejandro L. “¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier.” *Revista Transcultural de Música. SIBE Sociedad de Etnomusicología*, 13, no.1 (2009).

<http://www.sibetrans.com/trans/a2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>.

McKenzie, Jon. “Performance Studies.” En *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*. 2a. Edición, 2005.

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=McKenzie%2C+Jon.+%E2%80%9CPerformance+Studies.%E2%80%9D+En%3A+The+Johns+Hopkins+Guide+to+Literary+Theory+and+Criticism.&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fproteus.brown.edu%2Farchitecturebodyperformance%2Fadmin%2Fdownload.html%3Fattachid%3D257077&ei=INyfUY3QJcGyyAGbuYC4DA&usq=AFQjCNGjSLIkR3aYSR4ml9jUxJcHrmCscQ&bvm=bv.47008514,d.aWc>

Mead, George Herbert. *Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968.

Mead, George Herbert. *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934. ISBN-13:978-0226516684

<http://wxy.seu.edu.cn/humanities/sociology/html/edit/uploadfile/system/20100919/20100919141814505.pdf>

Meyer, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1956.

<http://freepdfdb.com/pdf/emotions-and-meaning-in-music-state-university-of-new-york-5655575.html>

Merleau-Ponty, Maurice. *Phenomenology of Perception*. Primera ed. Paris: Gallimard, 1945. Trans. Colin Smith. New York: Humanities Press, 1962; London: Routledge & Kegan Paul, 1962; 2a. Ed. London: Routledge and Kegan Paul, 2002.

<https://wiki.brown.edu/confluence/download/attachments/73535007/Phenomenology+of+Perception.pdf?version=1&modificationDate=1286305678000>

Minassian, Caroline, Christopher Gayford y John A Sloboda. “Optimal Experience in Musical Performance: a Survey of Young Musicians.” En *Meeting of the Society for Education, Music, and Psychology Research*, London (Marzo de 2003). Citado en Jessika Karlsson “A novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance.” *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations*, from the Faculty of Social Sciences, 36. UPPSALA Universitet, 2008. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:171409/FULLTEXT01>

Morin, Edgar. *Introduction a la pensée complexe*. Paris: ESF Editeur, 1990.

- Morin, Edgar, Raul D. Motta, y Emilio-Roger Ciurana. *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. Paris: Balland, 2003.
- Münch, Richard. "Die soziologische perspektive: Allgemeine Soziologie, Musiksoziologie, Kultursoziologie." En Helga de la Motte-Haber y Hans Neuhoff. *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*. T. 4. Deutschland: Laber –Verlag. (2007): 33-59.
- Nagel, Frederik. "Psychoacoustical and Psychophysiological Correlates of the Emotional Impact and the perception of Music." Dissertationsschrift am Institut für Musikphysiologie und Musikmedizin, Hannover, 2007, urn:nbn:de:gbv:95-94317 http://elib.tiho-hannover.de/dissertations/nagelf_ss07.html
- Nattiez, Jean-Jacques. "El pensamiento estético de Hanslick: Ensayo de análisis semiológico tripartito." En *Hanslick ou les apories de l'immanence*, cap. III, de *Le Combat de Chronos et di Orphée*, Ensayo análogo a su publicación como texto independiente. Christian Bourgois Éditeur, Paris, 1993. <http://www.semiomusical.unam.mx/secciones/servicios/publicaciones/Hanslick.pdf>
- Nicolescu, Basarab. "Carta de la transdisciplinariedad." Anexo al *Manifiesto transdisciplinario*. En *Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité*, Convento da Arrábida, Portugal (Noviembre de 1994). <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#fr>
- Nicolescu, Basarab. *La transdisciplinarité manifeste*. Col. Transdisciplinarité. Jean-Paul Bertrand (Ed.) Collection Transdisciplinarité, Paris: Le Rocher, 1996. <http://www.basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>
- Nicolescu, Basarab. "Le tiers inclus - De la physique quantique à l'ontologie." *Colloque Stéphane Lupasco, Rencontres Transdisciplinaires*, Bulletin, 13, Centro International de Recherches et Études Transdisciplinaires (Noviembre de 1998). <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
- Nicolescu, Basarab. "Transdisciplinarity and Complexity - Levels of Reality as Source of Indeterminacy, Niveaux de Réalité (I)." *Rencontres Transdisciplinaires*, Bulletin n°15 (Mayo de 2000). <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/rechnom/rech.htm>
- Palmer, Caroline. "Structural Representations of Music Performance." En: *Proceedings of the Eleventh Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale: Erlbaum. (1989): 349-356. Citado en Patrik N. Juslin et al. "Play It Again with Feeling: Computer Feedback in Musical Communication of Emotions." *Journal of*

Experimental Psychology: Applied, vol.12, no.2, (2006): 79-95, doi: 10.1037/1076-898X.12.2.79.

Palmer, Caroline. "Anatomy of a Performance: Sources of Musical Expression. Musical Perception." *Music Perception: An Interdisciplinary Analysis of the first movement of Mozart's Piano sonata K. 282*. Journal, 13, no.3, University of California Press, (Primavera de 1996): 433-453.

<http://www.jstor.org/stable/40286178>

Parsons, Talcott. "Social Systems." Glencoe, Ill. Free Press. Book Contributor: University of California, 1951. <http://archive.org/details/socialsystem00pars>

Parsons, Talcott. "An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action." En *Psychology: A Study of a Science*. T.3. Sigmund Koch (Edit), New York: McGraw Hill, (1959): 612-711. Citado en Richard Münch, "Die soziologische Perspektive: Allgemeine Soziologie, Musiksoziologie, Kulturosoziologie." En *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*. Helga de la Motte-Haber y Hans Neuhoff (Eds.) T. 4. Deutschland: Laber –Verlag, 2007.

Pelias, Ronald J. y James Van Oosting. "A Paradigm for Performance Studies." *Quarterly Journal of Speech*, 73, 2 (Mayo de 1987):219-231, doi:10.1080/00335638709383804

http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00335638709383804#.UaAE_LU2ZS0

Persson, Roland S. *The Subjectivity of Musical Performance: An Exploratory Music-Psychological Real World Enquiry into the Determinants and Education of Musical Reality*. Doctoral dissertation, University of Huddersfield, Huddersfield, UK, 1993.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-10934>

Persson, Ronald S. "Concert Musicians as Teachers: On Good Intentions Falling Short." En *Fostering the Growth of High Ability: European Perspectives*. Norwood, A. J. Cropley, & D. Dehn (Eds.), NJ: Ablex (1996): 303-320. ISBN: 1-56750-241-5

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-4505>

Pineau, Gaston. *Temps et contre temps en formation permanente*. Maurecourt : Mésonnance, 1986. ISBN-13 : 978-2711303090

Platon. *Teeteto*. Trad. H. N. Fowler. Londres: Harvard University Press, 1998.

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0172%3Atext%3DTheaet.%3Asection%3D182a>

- Polanyi, Michael. *Personal Knowledge: Towards a Post- Critical Philosophy*. New York: Harper Torchbooks, 1964. <http://es.scribd.com/doc/4684975/Personal-Knowledge-Polanyi>
- Polanyi, Michael. “Conocimiento tácito: su incidencia en algunos problemas de la filosofía.” *Reviews of Modern Physics*, 34, no.4, (octubre de 1962): 601-616. <http://www.compilerpress.ca/Competitiveness/Anno/Anno%20Polanyi%20Tacit%Kknowlng%20RMP%201962.htm>
- Plomin, Robert, John C De Fries y Gerald E McClearn. *Gene, Umwelt und Verhalten*. Bern, Schweiz: E. Huber, 1999.
- Proctor Robert W. y Dutta Addie. “Skill Acquisition and Human Performance.” Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. OISBN-10 0803950101 <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-97161-000>
- Repp, Bruno H. “Patterns of Expressive Timing in Performances of a Beethoven Minuet by Nineteen Famous Pianists.” *Journal of the Acoustical Society of America*, 88, no.2 (1990): 622-641. <http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0719.pdf>
- Repp, Bruno H. “Diversity and Commonality in Music Performance. An Analysis of Timing Microstructure in Schumann’s ‘Träumerei’.” *Journal of the Acoustical Society of America*, (1992a): 227-260. http://www.haskins.yale.edu/sr/SR111/sr111_19.pdf
- Reep, Bruno H. “Objective Performance Analysis as a Tool for the Musical Detective.” *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*. (1992b): 279-282 http://www.haskins.yale.edu/sr/SR111/sr111_22.pdf
- Reep. Bruno H. “The Aesthetic Quality of a Quantitatively Average Music Performance: Two Preliminary Experiments.” *Music Perception*, 144, (1997): 419-444. En *Exploring the Musical Mind. Cognition/ Emotion/ Ability/ Function/*. John Sloboda (Ed.). New York: Oxford University Press, 2006.
- Rickard, Nikki S. “Intense Emotional Responses to Music: A Test of the Physiological Arousal Hypothesis.” *Psychology of Music*, 32, no.4 (Octubre de 2004): 371-388. <http://pom.sagepub.com/content/32/4/371.full.pdf>
- Rink, John. *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Rostvall, Anna-Lena y Tore West. “Interaktion och Kunskapsutveckling [Interaction and Learning. A study of music instrument teaching].” Unpublished doctoral dissertation,

- KMH Förlaget, Stockholm, 2001. Citado en Jessika Karlsson “A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance.” *Digital Comprehensive Summaries of UPPSALA Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, no. 36, 2008. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:171409/FULLTEXT01>
- Sang, Richard C. “A Study of the Relationship between Instrumental Music Teachers’ Modeling Skills and Pupil Performance Behaviors.” *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 91 (Primavera de 1987): 155-159. <http://www.jstor.org/stable/40318077>
- Schechner, Richard. *Performance Studies: An Introduction*. London-New York: Routledge, 2002. <http://ebookbrowse.com/performance-studies-an-introduction-by-richard-schechner-id6464-pdf-d378807235>
- Shaffer, L. Henry. (1981). “Performances of Chopin, Bach, and Bartok: Studies in Motor Programming.” *Cognitive Psychology*, 13, (Julio de 1981): 326-376. Citado en John A. Sloboda. *Exploring the Musical Mind. Cognition/ Emotion/ Ability/ Function/*. New York: Oxford University Press, 2006.
- Shove, Patrick, y Bruno H. Repp. “Musical Motion and Performance: Theoretical and Empirical Perspectives.” En J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 3. (1995): 55-83. <http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0989.pdf>
- Sloboda, John A. “The Communication of Musical Metre in Piano Performance”. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, no.2, (1983): 377-396, doi: 10.1080/14640748308402140. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14640748308402140>
- Sloboda, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. London: Oxford University Press, 1985.
- Sloboda, John A. “The Acquisition of Musical Performance Expertise: Deconstructing the ‘Talent’ Account of Individual Differences in Musical Expressivity.” En K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (1996): 107-126, doi:10.1093/acprof:oso/9780198530121.003.0016 <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-98355-004>
- Sloboda, John A. *Exploring the Musical Mind. Cognition/ Emotion/ Ability/ Function/*. New York: Oxford University Press, 2006.
- Sloboda, John A, Jane. W. Davidson, y Michael J. A. Howe, “Is Everyone Musical?” *The Psychologist*, 1, no. 8, (1994): 349-354. Citado en John A. Sloboda, *Exploring the*

- Musical Mind. Cognition/ Emotion/ Ability/ Function/*. New York: Oxford University Press, 2006.
- Sloboda, John A. y Michael J. A. Howe. "Biographical precursors of musical excellence: An Interview Study." *Psychology of Music*, 19, no.1 (1991): 3-21. OI: 10.1177/0305735691191001. <http://pom.sagepub.com/content/19/1/3.full.pdf+html>
- Sloboda, John A., Jane W. Davidson, Derek G. Moore y Michael J.A Howe. "Formal Practice as a Predictor of Success and Failure in Instrumental Learning." En *Proceedings of the 3rd. International Conference for Music Perception and Cognition*. Deliège, I. (Ed.). Liege, Belgium. ESCOM (Centre de Recherches et de Formation Musicales de Wallonie) (1994):124-128. Citado en John A. Sloboda, *Exploring the Musical Mind. Cognition/ Emotion/ Ability/ Function/*. New York: Oxford University Press. 2006.
- Sosniak, Lauren. "Learning to be a Concert Pianist." En *Developing Talent in Young People*. Benjamin Bloom Ed. New York: Ballantine Books. (1985): 19-67. ISBN 0345319516
- Stublely, Eleanor V. "Being in the Body, Being in the Sound: A Tale of Modulating Identities and Lost Potential." *Journal of Aesthetic Education*, 32 (4), Editada por University of Illinois Press, (invierno de 1998): 93-105. <http://www.jstor.org/stable/3333388>
- Tait, Melanie-"Teaching strategies and styles." En *Handbook of research on music teaching and learning*, R.Cowell (Ed.), New York: Schirmer. (1992): 525-534. ISBN 0-02-870501-7. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426304>
- Todd, Neil P. M. "The Dynamics of Dynamics: a Model of Musical Expression." *Journal of the Acoustical Society of America*, 91 (Marzo de 1992): 3540-3550.
- Torre, Saturnino de la, Antonia M. Pujol y Gabriel Sanz. *Transdisciplinarietà y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Humanistas, 2007. http://www.ub.edu/doi/recerca/giad/cas/docs/recenstrans_eco.pdf
- Trevarthen, Clowyn. "Brain Development." En *Oxford Companion to the Mind*, R.L. Gregory (Ed.), Second Edition, Oxford, New York: Oxford University Press, (2004):116-127. Citado en Wilfried Gruhn y Frances H. Rauscher. *Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Biomedical Books, 2008.
- Turner, Renee J. y Andreas A. Ioannides. "Brain, Music and Musicality: Interferences from Neuroimaging." En *Communicative musicality: narratives of expressive gesture and*

- being human*. S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2009. Citado en Patrik N. Juslin, et al. "Play It Again with Feeling: Computer Feedback in Musical Communication of Emotions." *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12, no. 2, (2006): 79-95, doi: 10.1037/1076-898X.12.2.79.
- Van Oyen Witvliet, Charlotte, Scott R. Vrana. "Psychophysiological Responses as Indices of Affective Dimensions." *Psychophysiology*, 32, no.5 (Agosto de 1995): 436-443, doi:10.1111/j.1469-8986.1995.tb02094.x pp.436 – 443.
http://www.researchgate.net/publication/227920301_Psychophysiological_responses_as_indices_of_affective_dimensions
- Von Bertalanffy, Ludwig. *Teoría general de los sistemas*. México: FCE, 1968.
<http://ebookbrowse.com/teoria-general-de-los-sistemas-ludwig-von-bertalanffy-pdf-d253150708>
- Wiener, Norbert. *Cybernetics: Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1948.
- Woody, Robert H. "The Relationship between Explicit Planning and Expressive Performance of Dynamic Variations in an Aural Modeling Task". *Journal of Research in Music Education*, 47, no.4 (Invierno de 1999): 331-342, doi: 10.2307/3345488. <http://jrm.sagepub.com/content/47/4/331.full.pdf+html>
- Woody, Robert H. "Learning Expressivity in Music: An Exploratory Study." *Research Studies in Music Education*, 14, no.1 (Junio de 2000):14-23, doi: 10.1177/1321103X0001400102.
<http://rsm.sagepub.com/content/14/1/14.full.pdf+html>
- Young, Vanessa, Kim Burwell, y David Pickup. "Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: A Case Study Research Project." *Music Education Research*, 5, (2003):139-155.
<http://ezproxy.lib.utexas.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10282376&site=ehost-live>

ILUSTRACIONES:

Ilustración 1:	Contraste entre la visión tradicional y la visión sistémica-transdisciplinaria de la expresividad musical	14
Ilustración 2:	El texto	24
Ilustración 3:	Funciones del artista	26
Ilustración 4:	El público	27
Ilustración 5:	Sistema <i>Performance</i>	29
Ilustración 6:	Representación simbólica de la acción de la lógica del tercero incluido en la física cuántica	34
Ilustración 7:	Diagrama que representa los elementos del ‘sistema <i>performance</i> ’	53
Ilustración 8:	Diagrama que integra el ‘modelo <i>performance</i> ’ y algunos de los elementos del apartado sobre neurociencias de la música y psicología de la música	55
Ilustración 9:	Diagrama que integra aspectos de las neurociencias, la psicología de la música y la filosofía de la música	71
Ilustración 10:	Relación entre la música, la emoción y el movimiento corporal	76
Ilustración 11:	Integración de los aspectos de la educación para la expresión musical	86
Ilustración 12:	Conjunción de los aspectos de la enseñanza tradicional.	88
Ilustración 13:	Percepción del acto musical de Parsons (1959)	91
Ilustración 14:	Conjunción de la perspectiva sociológica	99
Ilustración 15:	Sistema complejo: sistema <i>performance</i>	105
Ilustración 16:	Conformación sistémica del proyecto	106
Ilustración 17:	Entorno del sistema <i>performance</i>	108
Ilustración 18:	El sistema <i>performance</i> en su entorno, el sistema socio-cultural	109
Ilustración 19:	Dimensiones del ser humano	109

Ilustración 20:	Subsistemas del ejecutante	110
Ilustración 21:	Contraste entre la visión tradicional y la visión sistémica	112
Ilustración 22:	‘Lo real’ de la expresividad en la interpretación musical en el sistema <i>performance</i>	113
Ilustración 23:	‘Lo deseado’ para el sistema <i>performance</i>	114
Ilustración 24:	Modelo óptimo del sistema <i>performance</i>	117
Ilustración 25:	Módulo intérprete del modelo óptimo	120
Ilustración 26:	Maestría y emociones del intérprete en el modelo óptimo	121
Ilustración 27:	Consciencia emocional-corporal en las prácticas multisensoriales del ‘modelo óptimo’	121
Ilustración 28:	Modelo tradicional	123
Ilustración 29:	Módulo ejecutante del modelo tradicional	124
Ilustración 30:	La maestría del intérprete y sus emociones en el modelo tradicional	125
Ilustración 31:	Diego Velázquez “Las Meninas”	127