



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD MUSICAL EN EL CAMPO
EDUCATIVO

TESIS
QUE, PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN MÚSICA (educación musical)

PRESENTA
LIC. ADRIANA COTA CABUTO

TUTOR
ALMA ERÉNDIRA OCHOA COLUNGA (FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNAM)

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2021



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.

Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otros autores, o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero reconocimiento para la Mtra. Alma Eréndira Ochoa Colunga por su disponibilidad para orientarme y dirigirme en este trabajo académico y primordialmente por demostrar en todo momento su gran paciencia, su calidad humana y su espíritu de servicio incondicionales.

A los miembros del jurado, Dr. Samuel Pascoe Aguilar, Dr. David Rodríguez de la Peña, Dr. Adnan Márquez-Borbón, Dra. Rosa María Soliveres Buigues, Mtra. Alma Eréndira Ochoa Colunga, por sus valiosos comentarios para orientar y enriquecer este documento.

A mis maestros de la FaM-UNAM que enriquecieron mi vida académica. Agradeciendo infinitamente el apoyo siempre puntual del Dr. Gonzalo Camacho Díaz sin el que este proyecto no hubiera sido posible. Gracias por su compromiso, gran sentido de ética, calidad humana y profesionalismo.

A la Mtra. María Teresa Cabuto Romero y al Dr. Adnán Márquez-Borbón ya que su orientación y apoyo fueron fundamentales para culminar este proyecto.

A los académicos entrevistados que hicieron posible la realización de esta investigación. Gracias por su disponibilidad para participar y compartir sus experiencias y puntos de vista.

DEDICATORIA

A mis padres y mi hermana: gracias por su amor incondicional, apoyo y palabras de aliento que me han acompañado a lo largo de este camino. Gracias por su confianza y por siempre estar.

A quienes de manera directa e indirecta han estado presentes en durante la realización de este proyecto, que fueron y son parte de esta travesía entrelazada con mi vida. Gracias.

RESUMEN

En esta investigación se exploraron las diferentes concepciones y conceptualizaciones de la expresividad musical mediando entre la teoría y las ideas de un grupo de académicos de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, para conocer cómo se piensa y enseña la expresividad musical desde diferentes perspectivas disciplinarias como la etnomusicología, la educación musical, la práctica instrumental, la dirección y la composición. Se realiza un abordaje teórico alrededor de la conceptualización de la expresividad musical desde diferentes teorías como la Teoría de la Percepción, Recepción, Disfrute Estético, Competencia Musical, Educación y Filosofía de la Educación Musical y sobre el cómo y por qué se enseña este concepto. Más allá de pretender medir numéricamente la expresividad musical en el proceso de la formación de los músicos, se busca un punto de vista diferente, que dé acceso a la creatividad y que, por medio de sugerencias para la interpretación, sirva como guía para el alumno sin que sea una medida rígida de valoración, simbólica o curricular, en la formación de los estudiantes de música. Se implementa el método de investigación cualitativo utilizando la entrevista enfocada y, en el análisis de las entrevistas la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). Los resultados señalan dos vertientes sumamente importantes en la exploración conceptual de la expresividad musical que promueven el pensamiento crítico y un sinfín de opciones para la indagación a futuro. Por una parte, se cuestiona la pertinencia de abordar explícitamente este concepto en la educación musical instrumental y, por otra parte, el cuestionamiento sobre la importancia de continuar utilizando esta conceptualización en la enseñanza de la música actualmente.

PALABRAS CLAVE. Expresividad musical, interpretación musical, enseñanza instrumental, aprendizaje musical.

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS.....	III
DEDICATORIA	IV
RESUMEN	V
PRIMER CAPÍTULO.....	9
INTRODUCCIÓN.....	9
ESTRUCTURA DEL PROYECTO	13
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.2.1 <i>Pregunta general</i>	22
1.2.2 <i>Preguntas específicas</i>	22
1.3 OBJETIVOS	22
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	22
1.3.2 <i>Objetivo específico</i>	23
1.4 JUSTIFICACIÓN	23
1.5 SUPUESTO TEÓRICO	25
1.6 ALCANCES Y LIMITACIONES	26
SEGUNDO CAPÍTULO	28
2.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA	28
2.1.1 <i>Exploración de significados</i>	28
2.1.2 <i>Análisis de la evaluación musical</i>	31
2.1.3 <i>La expresividad musical en teoría</i>	37
2.2 LA EXPRESIVIDAD REPRESENTATIVA: METÁFORA Y ESTILO.....	41
2.3 LA EMOCIÓN Y EL SÍMBOLO: INHERENTES A LA EXPRESIVIDAD MUSICAL	45
2.4 COMUNICACIÓN SONORA: EXPRESIVIDAD MUSICAL	50
2.5 PERCEPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD MUSICAL EN EL CAMPO EDUCATIVO	59

2.6 ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS DE PERCEPCIÓN Y RECEPCIÓN	61
2.7 COMPETENCIA MUSICAL	67
2.7.1 <i>Círculo de la experiencia musical</i>	68
2.8 EXPRESIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL	71
2.9 EL ARTE DE ENSEÑAR	76
TERCER CAPÍTULO	78
3. MÉTODO	78
3.1 MARCO METODOLÓGICO.....	79
3.2 TÉCNICA E INSTRUMENTO.....	80
3.2.1 <i>Entrevista enfocada</i>	80
3.2.2 <i>Guía de entrevista</i>	82
3.2.3 <i>Herramientas de recolección de datos</i>	83
3.3 PARTICIPANTES.....	83
3.3.1 <i>Características de los participantes y criterios de selección</i>	83
3.3.2 <i>Logística para llevar a cabo las entrevistas</i>	83
3.3.3 <i>Transcripción</i>	84
3.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	85
3.4.1 TEORÍA FUNDAMENTADA.....	85
CUARTO CAPÍTULO.....	89
4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EJECUCIÓN.....	89
4.1.1 <i>Percepción</i>	89
4.1.2 <i>Características de la ejecución</i>	93
4.1.3 <i>Concepciones personales</i>	95
4.2 PARÁMETROS DE EVALUACIÓN.....	97
4.2.1 <i>Percepción</i>	97
4.2.2 <i>Características de la ejecución</i>	98
4.2.3 <i>Concepciones personales</i>	98

4.2.4 <i>Evaluación desde la perspectiva particular del docente</i>	99
4.3 RECURSOS QUE UTILIZA AL INTERPRETAR PARA GENERAR LA EXPRESIVIDAD MUSICAL.....	103
4.3.1 <i>Percepción</i>	103
4.3.2 <i>Características de la ejecución</i>	104
4.3.3 <i>Concepciones personales</i>	112
4.4 ¿QUÉ ES LA EXPRESIVIDAD MUSICAL?	113
4.4.1 <i>Percepción</i>	113
4.4.2 <i>Características de la ejecución</i>	114
4.4.3 <i>Concepciones personales</i>	115
QUINTO CAPÍTULO	123
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	123
5.1 CONCLUSIONES.....	123
5.2 RECOMENDACIONES	125
TRABAJOS CITADOS	128
ANEXO A	132
ANEXO B	133

Primer capítulo

Introducción

La educación musical en el área instrumental requiere un trabajo que se enfoque en la calidad de la interpretación que vaya más allá de un conocimiento del lenguaje musical ya que se requiere un dominio de la técnica instrumental, así como del aspecto interpretativo que, en ocasiones, se trabaja en clase de manera independiente cuando en realidad son aspectos interdependientes: es decir, no existen el uno sin el otro en la interpretación musical de la música de concierto académica occidental. El problema del concepto de expresividad musical es reconocido como fundamental en la interpretación, pero en clase no siempre se aclara a qué se refiere o se ahonda en él, más allá de utilizar una técnica de imitación de cómo el maestro considera es la manera “correcta” de interpretar “expresivamente”.

Como conceptualización introductoria, entendemos a la expresividad musical muy cercana a la definición de Kennedy (2011), *Oxford Dictionary of Music*, “una gran parte de las condiciones del arte es dejar en manos del ejecutante las cualidades expresivas.” (Kennedy, 2011). A este respecto, algunos estudios que examinan la práctica en el aula sugieren que las habilidades expresivas tienden a no ser trabajadas explícitamente, ya sea por medio de tareas específicas o a través de indicaciones específicas en el currículo (Karlsson & Juslin, 2008; Young, Burwell, & Pickup, 2003). En algunos casos, ciertos aspectos relacionados son meramente mencionados, de manera que un aspecto artístico de la pieza pueda ser comprendido (Chaffin & Lemieux, 2005). En consecuencia, “el estudiante puede no recibir una retroalimentación correctiva en el aspecto de la expresividad en su interpretación”. (Bonastre-Valles & Nuevo, 2020, pág. 258).

Por este motivo, evaluar la expresividad en un examen de instrumento resulta poco congruente ya que no se establece previamente un bagaje de información y elementos o herramientas de las que el alumno pueda hacer uso, eso sin contar la vigencia que el término pueda tener en la actualidad.

[Respecto de las descripciones verbales de la percepción sobre la expresividad] El marco conceptual pragmatista y contextualista son realmente adecuados para esos tipos de descripciones indirectas (...) señala la dirección correcta para encontrar una solución a la inefabilidad en el arte. “comprende ser capaz de escuchar como puntos de intersección probables entre la música y la vida, y esos sonidos están conectados con otros elementos de la experiencia acumulada del escucha”, pero al mismo tiempo “la expresividad musical depende en la forma en que esa conexión, está en la forma en que un motivo musical encaja en un ambiente particular o entorno de experiencia”. Por supuesto, ese “ambiente o entorno de experiencia” comprende un rol de la audiencia en la que la percepción, imaginación y juicio están entrelazados de múltiples formas, y en las que “un cambio de expresión seguido del nacimiento de un nuevo aspecto en un tema musical depende no únicamente del entrenamiento del escucha, pero también de la fantasía del intérprete y del escucha”. (Rubio Marco, 2016, pág. 399).

En este trabajo de investigación se exploraron aspectos teóricos y prácticos, sobre cómo se aborda la expresividad musical en las aulas y las concepciones personales sobre el tema que posee cada académico entrevistado. En todos los casos, las personas entrevistadas dedican gran parte de su tiempo laboral a la enseñanza, y solamente un entrevistado no ejecuta ningún instrumento

musical. Este estudio se realizó en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (FaM, UNAM).

En la aplicación de exámenes de instrumento en diversas instituciones educativas como el Conservatorio de la Orquesta de Baja California, el Centro de Estudios Musicales de la Universidad Autónoma de Baja California, posterior al planteamiento de este estudio y a la realización de las entrevistas, en la Licenciatura en Instrumento en la Universidad Autónoma de Baja California y en la misma licenciatura en la Universidad Autónoma de Coahuila, así como en algunas instituciones privadas, en las que tuve a cargo la cátedra de violonchelo. Esta situación fomentó y reafirmó la inquietud personal de definir el concepto de expresividad musical en las evaluaciones o exámenes de instrumento en los que, en la práctica, los docentes o cuerpos colegiados del área de cuerdas, se encontraron con un concepto sin una definición clara y que, en general, antes del examen se requería especificar qué es la expresividad para saber qué evaluar. Esto pudiese haber sido práctico, pero hizo surgir el cuestionamiento sobre lo que ocurre cuando los docentes tienen diferentes puntos de vista sobre el concepto, lo evalúan desde su propia perspectiva y no ofrecen una retroalimentación al estudiante para que este sepa lo que debe ajustar de acuerdo con los criterios de sus evaluadores sin ir más allá de una valoración numérica (grado) o un juicio de valor: “lo hiciste bien o mal”.

Gracias a esta motivación, se llevó a cabo el trabajo de campo por medio de siete entrevistas a dos maestros y músicos intérpretes, dos etnomusicólogos, un compositor, un especialista en acústica e intérprete, y a un director coral, en el que se les cuestionó: ¿qué características de la interpretación musical de un estudiante debe tener para ser expresiva?, ¿qué parámetros se consideran al evaluar la expresividad musical en la ejecución musical?, ¿qué

elementos o recursos utiliza el entrevistado al interpretar para generar la expresividad musical?
Y, por último, ¿qué es la expresividad musical?

Se llevó a cabo un registro de los entrevistados con sus datos personales para identificación, una breve referencia a su trayectoria profesional, como áreas de experiencia e intereses musicales, y grado de estudios. Asimismo, se llevó registro en un diario de campo escrito inmediatamente después de dichas entrevistas. Del mismo modo, se analizó desde diferentes posturas teóricas y de investigaciones llevadas a cabo sobre la expresividad musical como objeto directo de estudio.

La decisión de llevar a cabo este estudio en la FaM-UNAM fue dado a la facilidad de contar con los docentes dispuestos a ser entrevistados, así como el hecho de haber cursado la Maestría en Música con especialización en Educación Musical en la misma institución. Esto facilitó la exploración de significados en un ambiente accesible y geográficamente práctico para el estudio exploratorio.

Para tener una visión más amplia sobre la conceptualización de la expresividad se estudiaron teorías sobre el origen del término, la interpretación, el disfrute estético, la experiencia musical, análisis de la evaluación musical, la expresividad representativa, la emoción y el símbolo, la comunicación sonora, percepción e interpretación de la expresividad en el campo educativo, teorías de percepción y recepción, la competencia musical y el circuito de la experiencia musical, así como la expresividad en la educación musical. Se parte de la consideración de que todos estos aspectos dan forma al concepto general de la expresividad musical enfocado desde distintas áreas y que facilitarán el abordaje del concepto en términos generales dentro de este trabajo de investigación.

Este trabajo busca hacer una revisión de la literatura sobre las partes que contribuyen a construir el concepto de la expresividad musical y a partir de ello analizar las entrevistas realizadas sobre las preguntas mencionadas. La estructura del presente trabajo sigue el método de investigación cualitativa, para esto se realizó un estudio descriptivo y el análisis con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Éste se realizó mediante el análisis de siete entrevistas a académicos de distintas áreas en la enseñanza musical: composición, dirección coral, instrumento, música de cámara, etnomusicología, así como intérpretes e investigadores. Se revisaron diferentes puntos que organizan el concepto de expresividad musical en el imaginario de cada evaluador o, en este caso, docente. Se buscó encontrar respuesta a una serie de interrogantes sobre las características de la interpretación musical del estudiante para que pueda ser considerada expresiva, los parámetros que son considerados al evaluar la expresividad musical de un estudiante ejecutante. Por otra parte, los elementos o recursos de interpretación que el entrevistado (docente) considera al ejecutar una obra musical y, finalmente, qué es la expresividad musical para cada uno de los participantes de este estudio.

Estructura del proyecto

En el planteamiento del problema se señalan los aspectos estructurales que son base de la investigación, las preguntas de investigación generales y específicas, los objetivos general y específico, la justificación del problema de investigación, los alcances y limitaciones del estudio, así como la presente estructura del trabajo.

En la segunda parte se lleva a cabo una extensa revisión de la literatura sobre el tema que aborda estudios de caso, investigaciones, y teorías, dentro de las que se exploran los diferentes significados del concepto de expresividad y expresividad musical, las teorías que se enfocan en el tema, la expresividad representativa desde la metáfora y el estilo, la emoción y el símbolo como

parte inherente a la expresividad musical, la comunicación sonora como parte de la expresividad musical, la percepción e interpretación de la expresividad musical en el campo educativo, teorías filosóficas de percepción y recepción, la competencia musical y su circuito de experiencia musical, la expresividad musical y la enseñanza musical como parte del arte.

La tercera parte aborda el análisis de las entrevistas obtenidas desde presentar los resultados directos como las respuestas organizadas en tablas comparativas. Se llevó a cabo el análisis desde la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1998) con el objetivo de crear un corpus de conocimiento organizado desde una perspectiva compilatoria y de análisis.

La cuarta sección presenta los resultados de la investigación y la parte final aborda la discusión en que se retoman los mencionados previamente y se discuten de acuerdo con la teoría analizada a lo largo del segundo capítulo. Asimismo, se presentan las implicaciones prácticas y las posibles líneas de futuras investigaciones sobre el tema.

1.1 Planteamiento del problema

La educación de un músico profesional en el ámbito universitario implica coordinar múltiples aspectos que faciliten la formación de las habilidades técnicas e interpretativas que este adquirirá a lo largo de su proceso educativo. Los músicos que egresan del nivel licenciatura deben demostrar públicamente el dominio en la ejecución de su instrumento por medio de la interpretación de repertorio que sea congruente con los estilos y estándares correspondientes a las distintas tendencias y momentos históricos.

La expresividad musical es definida de diversas maneras por distintos autores tal como unos investigadores italianos que la conceptualizan de una manera integradora como parte de la interpretación musical: “La expresión (...) es el valor agregado de una interpretación y es parte

del motivo por el cuál la música es interesante de escuchar y suena viva.” (Canazza, De Poli, Drioli, Rodà, & Vidolin, 2004, pág. 686). Por otra parte, en 2006, Leman y Camurri, extienden esta definición para abarcar otros aspectos tales como el ambiente alrededor de un concierto en una sala de concierto, ignorando las interpretaciones que podemos encontrar en otros sitios, ellos sostienen que

En la mayoría de las culturas, incluyendo la cultura Occidental, la interpretación musical está inmersa en un ambiente multimedia, comprendiendo el sonido, la danza, iluminación, decoración, y teatro. La música envuelve a la gente frecuentemente en ambientes ritualizados, los cuales están equipados con escenas enriquecidas sensorialmente que emergen de la interacción de la gente con la música. Investigaciones recientes en música y emociones (Juslin y Sloboda, 2001) proporcionan evidencia que el involucramiento subjetivo con la música, incluso en respuesta a audio puro, puede activar fuertemente el sistema emotivo. En un ambiente dominado por el sonido, la experiencia musical es probablemente asociada con movimientos motrices (danza) y la experiencia de excitación, afectos y emociones (Scherer y Zentner, 2001). (Leman & Camurri, 2006, pág. 2).

Relacionar a la música con los afectos, teoría de moda en los siglos XVII y XVIII, en este momento de la historia parecería anticuado. Incluso Hanslick (1947) se oponía a esta idea de que las emociones que los seres humanos sentimos se encuentran “literalmente” plasmadas en la música y sostenía, ya en el prefacio a su segunda edición, en Viena en 1891,

me opongo a los estéticos fanáticos que, con la pretensión de enseñar al músico, en realidad sólo interpretan sus sonoros sueños opiáceos (...). mantengo con la misma fuerza

la convicción de que es imposible deducir de los habituales llamados al sentimiento siquiera una sola regla musical. (Hanslick, 1947, pág. 9).

Por otra parte, actualmente nos enfrentamos a un sinfín de estudios, de los cuales solamente mencionaremos de paso algunos ya que estudiarlos no es el objetivo del presente trabajo, en los que por medio del modelado sonoro y por medio de una computadora o medio electrónicos tratan de emular las interpretaciones musicales para extraer los componentes que nos permiten identificar una interpretación musical como expresiva cuando al aislar los componentes de los que hablan no podemos encontrar dicha expresividad que exprese una emoción determinada plasmada en, digamos, una nota larga con vibrato y cambios de volumen e incluso modificando la afinación en una cadenza al tocar únicamente el final de una melodía. Pretender que comprendemos las emociones que percibimos al escuchar una interpretación musical intrínsecamente resulta ilusoria en el mejor de los casos. Desfragmentar a la música para tratar de extraer sus características expresivas por medio de microsecciones resulta contraproducente porque entonces lo que tenemos son intervalos, motivos o frases a medias y eso no es la música ni una interpretación musical. Abordaremos más a profundidad estos aspectos en la revisión de la literatura.

¿Cómo hacen los humanos sus interpretaciones sonar tan diferentes a lo tan llamado interpretación “perfecta” que una computadora pudiera dar? (...) las estrategias y cambios que no están marcados en el score pero que los intérpretes aplican a la música serán referidos como acciones interpretativas. Dos de las acciones interpretativas más comunes son el cambio del tempo y el volumen de la pieza a medida que es tocada. (...) una práctica común es para el intérprete bajar el tempo a medida que él o ella se acercan al final de la pieza (Friberg y Sundberg, 1999). Otra acción interpretativa es el uso de

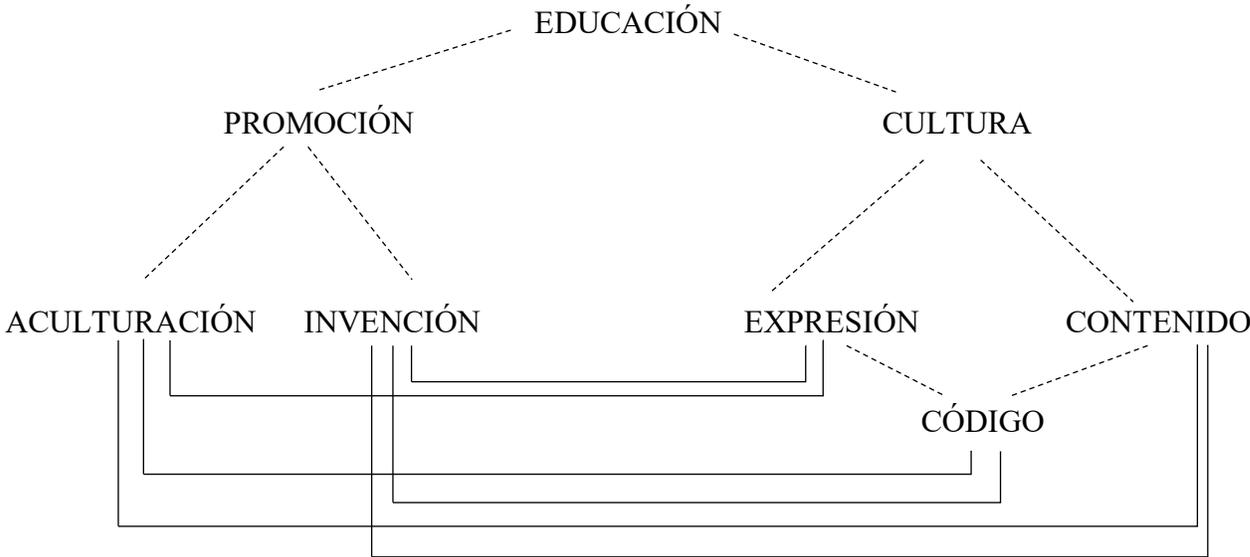
articulación expresiva -cuando un intérprete decide tocar las notas de una manera más staccato legato. Aquellos que tocan instrumentos con afinación constante (...) también pueden utilizar entonación expresiva, haciendo las notas ligeramente más sostenidas o bemoles; y dichos instrumentos también permiten un vibrato expresivo. Muchos instrumentos proporcionan la habilidad de cambiar el timbre expresivamente también. (Kirke & Reck Miranda, 2009, pág. 2).

Reconocer que la expresividad musical es una parte inseparable de la interpretación musical es fundamental en nuestra actividad como educadores musicales y como intérpretes. Pretender que la música y que las interpretaciones de nuestros estudiantes representan directamente emociones específicas, no. La expresividad musical depende directamente de nuestro bagaje cultural como escuchas y como parte de nuestra función como educadores—evaluadores, también. Sin embargo, es necesario reconocer que aquello que escuchamos en las clases de instrumento y en los exámenes de nuestros estudiantes, que calificamos de expresivos o no, es un acto introspectivo que refleja nuestra propia conceptualización y entendimiento del término. Es decir, nuestra opinión está intrínsecamente ligada a nuestra educación, al medio en que nos desarrollamos y a nuestras preferencias personales, es decir, a nuestro gusto musical particular.

Gino Stefani (1982) sostiene que “desarrollando las relaciones entre estos términos [hablando de las reglas de interpretación y aculturación que tenemos en Occidente relacionadas con la música] veremos articularse todas las redes de posibilidades de nuestro trabajo.” (pág. 31).

Continúa

Por ejemplo: aculturación a la Expresión significa familiarizarse con los materiales y las formas musicales reconocidas en nuestra cultura (o de otras culturas); la invención de la Expresión es la producción de sonidos o formas inéditas; la invención del código será el asignarle a un material sonoro, nuevo o usado, significados nuevos... (Stefani, 1982, págs. 31-32).



Cuadro 1 Tomado de G. Stefani (1982, p. 32).

Se asume popularmente sin cuestionarse que la función distintiva del artista es expresar emociones; que, si el artista no expresa, su trabajo es menos meritorio de ser llamado arte; y que todo el arte debe ser expresivo de algo o que, una obra de arte no-expresiva es una contradicción en estos términos. Ni el predominio de la expresión se ha limitado al arte; se ha extendido a todos los objetos de belleza. Se dice que los objetos verdaderamente bellos son expresivos; y algunos incluso han afirmado su identidad: belleza es expresión. En todo esto los términos “expresar”, “expresivo”, y “expresión” son, por supuesto, muy

importantes. Es una consecuencia sumamente importante que, entonces, sepamos lo que estos términos están siendo utilizados para significar. ¿Qué es la expresión artística? ¿Qué es lo que un artista hace cuando expresa? ¿Qué contiene una obra de arte para ser expresiva? (Hospers, 1955, pág. 313).

De esta forma, desde una postura filosófica de la apreciación estética, Hospers (1955) prosigue su análisis señalando que “la expresión es aquello que el artista hace en el proceso creativo” (p. 313) y distingue claramente que “la expresión de un sentimiento determinado es muy distinta de las emociones exaltadas al estar frente a la obra de arte” (p. 315). Señala cómo la postura de Dewey, en *Art as Experience*, respecto a la expresión se enfoca en la interacción del organismo con el ambiente. “Hablar sobre la expresión en términos únicamente del artista es omitir la mitad de la historia; no habrá nunca una cantidad suficiente de narración sobre las experiencias internas del artista que sean suficientes.” (Hospers, 1955, pág. 316).

¿Qué diferencia hace qué emociones sintió el artista, mientras que la obra de arte sea buena? Si el artista fue lo suficientemente inteligente para hacer una obra de arte sin expresar emoción (...), o incluso si no sintió absolutamente nada, esto no tiene consecuencias mientras que encontremos en la obra una muestra sólida de satisfacción estética. Puede ser cierto que algunos hechos empíricos sobre los artistas, que ellos realmente sintieron algo, ellos hayan sido o hayan estado encendidos con la emoción, o que hayan tenido profundas perturbaciones que demandaran resolución, ellos no son capaces de crear grandes obras de arte. Esto puede ser algunas veces cierto, aunque dudo que sea cierto en todos los casos. Pero incluso si fuese cierto en todos ellos, todavía no tenemos interés en que los procesos creativos del artista puedan ser un buen indicador de que creó grandes obras de arte, las podremos ir entonces a examinar, y probar la

correlación entre el proceso y el producto. Conocer (suponiendo que sea cierto) que una obra de arte pudo ser producida solo cuando el artista vivió “a través” de este o aquel proceso creativo, pudiese ser una correlación interesante, pero no sería una forma para juzgar la obra de arte en sí misma. (...) Para apreciar la obra de arte, entonces, el artista no importa: “por sus obras le conoceréis”. (Hospers, 1955, pág. 324).

De esta forma, se enfatiza que la expresividad en la interpretación musical depende de múltiples factores que no necesariamente reflejan el estado de ánimo o las emociones ni del compositor ni del intérprete. “Propusimos la categorización de distintos tipos de expresividad. (...) tres aspectos: contenido (emocional o expresividad musical), capa (composicional o intérprete) y dimensiones de combinaciones entre ellas (como la dimensión estilística de la interpretación como capa contenida en la expresividad musical”. (Schubert & Fabian, 2014, pág. 298). Es decir, lo que las autoras proponen va más allá de los aspectos que podríamos señalar como aquellos que “percibimos en la interpretación de la expresividad musical”, y señalan aspectos que van más allá de aquél que crea o que ejecuta, llegan a un punto interesante que es el de la interpretación que realiza el escucha.

El estudiante de música como intérprete necesita acercarse a la expresividad musical como parte de su oficio. El ejecutante de música, el intérprete, utiliza un sinfín de recursos al interpretar que van más allá de las teorías que fragmentizan la música para lograr medir la expresividad musical de acuerdo a lo que el intérprete le logre transmitir al escucha como si este fuera un mensaje con un contenido conceptual o con un valor semántico.

La intención del artista de que alguna emoción sea expresada en su obra de arte no es necesaria ni una condición suficiente para que esa obra exprese esa emoción. Y en esos

casos en los que la intención del artista se cumple, ese hecho es irrelevante en que la expresividad de la obra de arte puede ser aparente para alguien que no está consciente de los sentimientos del artista, o de la intención del artista alcanzada con éxito. A final de cuentas, la expresividad en el arte es independiente de los sentimientos del artista y de sus intenciones de expresar sus emociones en sus creaciones. (Davies, 1986, pág. 165).

El presente trabajo tiene como objetivos de investigación la expresividad musical como uno de los recursos de interpretación que se utilizan en la ejecución musical. Se explora cómo el concepto de la expresividad musical se encuentra presente en el desarrollo formativo de los músicos desde diferentes perspectivas, para atender a esta situación, se considera que una de las acciones metodológicas de esta investigación es acercarnos a los cortes cualitativos y realizar un estudio fenomenológico sobre la expresividad, para reconocer el marco en dónde esta se reconoce, para ello se propone la realización de distintas entrevistas a profesionales de la música —académicos e instrumentistas— para conocer sus ideas conceptuales sobre el término expresividad musical y reconocer los usos que se le han dado y dan al término en la práctica cotidiana.

es prioritario que el docente admita la importancia del método fenomenológico, pues conlleva a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas, encontrar el significado de estas experiencias de modo único en cada individuo con el fin de poseer capacidad de tomar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica. Esta práctica se torna trascendental debido que la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que lo conforman, cuya comprensión de los sentidos y significados son fundamentales, ya que permitiría conocerlo, comprenderlo, reproducirlo y, si es preciso, transformarlo. (Fuster Guillen, 2019, pág. 206).

Puesto que la expresividad musical es un concepto que es parte esencial del proceso educativo del músico, es posible considerar que de alguna forma en la cotidianidad valida la formación de los ejecutantes. Por ello, la expresividad en la interpretación musical de los músicos en formación es un concepto fundamental que se aborda desde distintas perspectivas. Por ello se plantea lo siguiente

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

- ¿Cuál es la conceptualización que se le da al término de expresividad musical en el ámbito académico?

1.2.2 Preguntas específicas

- ¿Cuál es el valor de la expresividad musical? ¿Cómo se enseña?
- ¿De qué manera la expresividad musical forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo abordan los docentes el tema de la expresividad musical dentro de su práctica docente?

1.3 Objetivos

El objetivo terminal de este trabajo se enfoca en reconocer el marco conceptual de la expresividad musical dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

1.3.1 Objetivo general

- Conocer la conceptualización de la expresividad musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la narrativa de los docentes

entrelazando sus ideas con lo que el resultado de la revisión de la literatura ofrece.

1.3.2 Objetivo específico

- Identificar en la narrativa de los docentes la conceptualización de la expresividad musical entrelazada con la literatura revisada.
- Señalar, si existe, un punto medio en el que converjan la aplicación del concepto de expresividad musical entre lo teórico y lo práctico.

1.4 Justificación

Uno de los retos que los docentes encuentran en las sesiones de enseñanza instrumental, es encontrar cómo mostrarle al alumno la forma en que sea posible ir “más allá” de lo que proporcione por escrito una obra. Se *asume* que las ejecuciones musicales *serán* expresivas, es decir, “se espera que los músicos den vida a la música, que vayan *más allá* de lo que proporciona explícitamente la notación o la transmisión oral —que sean <<expresivos>>”.¹ (Clarke, 2008, p. 82).

Llamar a una transformación educativa no pretende denigrar los bien intencionados esfuerzos de los educadores pasados y presentes. No es para menospreciar lo que existe sólo por cambiar. Ni tampoco es para sostener que la transformación está aún por comenzar. Otros han reconocido la necesidad del cambio, y siempre han existido educadores que han buscado renovarse a sí mismos y su trabajo con fines transformativos.

Dentro de la música uno piensa en una galaxia de maestros, como el MENC [*The*

¹ En este trabajo se utiliza bibliografía en castellano, inglés e italiano. Las traducciones desde estos idiomas que se utilizan en las citas textuales fueron realizadas por mí.

National Association for Music Education], para renovar el trabajo de la enseñanza, aprendizaje e instrucción de nuestros tiempos. (Jorgensen, 2003, pág. 9).

Es pertinente cuestionar si el término de expresividad musical es realmente útil y, si en dado caso, deberíamos de utilizar términos más precisos y adecuados que realmente aporten a la formación de los estudiantes fomentando su creatividad y sentido crítico.

En ocasiones se tiene dificultad en encontrar cuáles son las herramientas adecuadas para que el alumno pueda lograr interiorizar y demostrar la expresividad musical. Esto es pertinente puesto que es relativamente sencillo encontrar que la expresividad musical es uno de los aspectos que las instituciones han estandarizado como evaluación en la formación del músico instrumentista. A raíz de una serie de encuentros fortuitos con dicho concepto, a lo largo de los años y en distintas instituciones educativas, y gracias a las discusiones con colegas respecto a cómo acotar el término “expresividad musical” que permitieran emitir evaluaciones conjuntas se concluyó como una necesidad personal y profesional ahondar en las definiciones teóricas del término, así como conocer sobre las interpretaciones y valoraciones que los profesionales académicos le dan al concepto de expresividad musical en la Facultad de Música de la UNAM en la Ciudad de México.

Es necesario considerar las repercusiones que estos cambios tendrían en el ámbito de la enseñanza musical, Estelle Jorgensen (2003) señala claramente una cuestión que es importante resaltar y es que

No existe la “música por sí sola” en el mundo fenomenal, y las perspectivas, discursos, y narrativas por las que está constituido o con las que se le asocia proporcionan claves para desbloquear el pensamiento musical y su práctica. Y entonces la tarea de la educación

musical desde esta postura implica explicar críticamente estas narrativas, entender su amplio significado en la vida del hombre y la cultura, e incluso subvertir activamente los discursos dominantes. (Jorgensen, 2003, pág. 83).

Entre los beneficios que se plantean será que cuando se le proporcionen recomendaciones al estudiante sobre la expresividad de su interpretación estas puedan ofrecerle opciones –u opiniones– para fomentar su proceso creativo sobre su propuesta interpretativa y así el estudiante podrá analizar qué aspectos podría cambiar y de qué herramientas también podría echar mano al interpretar. Evidentemente, esto tiene relevancia dentro del ámbito de la educación musical puesto que al culminar los cursos de educación instrumental los alumnos pudiesen recibir una retroalimentación positiva sobre la expresividad de su interpretación como producto del trabajo realizado durante el semestre en su curso de instrumento. Por estos motivos resulta importante explorar el concepto de expresividad musical ya que se contaría con amplias y positivas repercusiones en el ámbito de la enseñanza musical al concretar el concepto y entender cómo funciona teórica y prácticamente entre los docentes de educación musical.

1.5 Supuesto teórico

Debido a que la expresividad musical es un concepto en ocasiones considerado complejo y definido de acuerdo con lo que el docente (que ejercerse también una función de evaluador) y músico piensa que es, se abordó el estudio teórico del término y por esta razón se plantean los siguientes supuestos.

Los autores Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam, & Grant (2013) y Juslin & Karlsson (2008) hacen referencia a una enseñanza que algunas veces depende de la pauta que el maestro

proporcione por medio de imitación, demostración o metáforas, incluso implícitamente en lugar de que sea un tema explícito abordado en clase. Es decir, como educación no-verbal.

Ahora bien, al referirnos a las convenciones culturales, las emociones son en todas partes las mismas; pero su expresión artística varía con el tiempo y de un país a otro. Se nos educa para aceptar las convenciones habituales de la sociedad en que hemos nacido. (Huxley, 1948, p. 50). Por su parte, Meyer (1956) señala cómo el comportamiento emocional varía de cultura a cultura y entre diferentes grupos de una misma cultura, lo que no significa que no haya rasgos de este tipo de comportamiento que sean naturales y estén muy difundidos (...). Como modelo total, el comportamiento designativo es un fenómeno cultural, no natural. En final de cuentas, es aprendido. (Meyer, 1956, pp. 21-22). De ahí la importancia de esclarecer el término de expresividad musical en el campo educativo, a final de cuentas es un concepto que implica rasgos aprendidos como fenómeno cultural.

Según McPherson & Thompson (1998) la evaluación de la interpretación musical por los maestros es compleja; la confiabilidad en esos resultados algunas veces es baja y los resultados pueden estar sesgados, (...) la evaluación formal de la interpretación musical puede conceptualizarse como un sistema complejo que comprende múltiples influencias interrelacionadas (McPherson & Thompson, 1998, p. 12). Por ello la importancia de abordar este concepto e intentar clarificarlo puesto que, de acuerdo a este supuesto, es un aspecto que se evalúa. Es decir, es la problemática de la evaluación cuantitativa de una actividad subjetiva. Entonces, ¿cómo podemos definir este concepto claramente en clase?

1.6 Alcances y limitaciones

Dentro de los alcances de este trabajo se propone reconocer la conceptualización de la expresividad musical en la enseñanza para abordar desde el aspecto docente

propuestas que permitan integrarla al modelo educativo de la clase de instrumento. Finalmente, la definición de los rubros a evaluar clarificando los conceptos de tono, rítmica, interpretación, técnica, ensamble y otros factores, se requiere que los evaluadores redacten recomendaciones para los alumnos evaluados, de manera que exista una retroalimentación posterior a la evaluación; ésta se refiere específicamente al aspecto “expresividad musical” que se evalúe en el examen, evitando de este modo emitir un valor numérico que no aportaría una retroalimentación al estudiante en cuanto a los aspectos de su interpretación que pudiese, de así desearlo, modificar. Las limitaciones se relacionan con el número de entrevistas y con la situación geográfica del estudio, debido a las condiciones económicas y de tiempo con que contó en el momento de llevar a cabo la investigación. Como limitaciones se incluyen las incontables vertientes del análisis de un problema conceptual complejo cuyas definiciones varían enormemente dependiendo de quiénes y dónde se lleve a cabo el estudio como se verá en el resultado de las entrevistas, a pesar de haberse realizado en la misma institución educativa, con la misma planta docente del nivel de maestría.

Segundo capítulo

2.1 Revisión de la literatura

2.1.1 Exploración de significados

Este estudio parte de lo que los diccionarios —de la lengua y de la música— definen como *expresivo*, antes de enfocarse en las conceptualizaciones encontradas en la revisión de algunas obras de la literatura especializada. Se seleccionaron acepciones del término que aparecen en distintas ediciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001, 1884 y 1780), las dos más antiguas encontradas en el recurso digital Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española que contiene las ediciones de los diccionarios de la Real Academia Española de los siglos XVIII, XIX y XX.

Edición	Expresivo
1780	“Significativo, manifestativo, y que clara y distintamente expresa lo que se quiere dar a entender; como voces y cláusulas expresivas, actos y afectos expresivos, &c.”
1884	“Dícese de la persona que manifiesta con gran viveza de expresión lo que siente ó piensa, y de aquello que expresa mucho ó da a entender muy eficazmente una cosa; afectuoso.”
2001	“ <i>Dicho de una persona: que manifiesta con gran viveza lo que siente o piensa; dicho de cualquier manifestación mímica, oral, escrita, musical o plástica: Que muestra con viveza los sentimientos de la persona que se manifiesta por aquellos medios; característico, típico; que constituye indicio de algo; afectuoso; perteneciente o relativo a la expresión lingüística.</i> ”

Cuadro 2 Definiciones de “expresión”. Diccionarios de la RAE.

Las definiciones evidencian que el término expresión debe ser utilizado para dar a conocer un mensaje determinado —ideas y emociones— y requerirá conocer su efectividad, es decir, si el mensaje logró —o está logrando— ser transmitido correctamente. Siendo esto último, qué es lo que el receptor interpreta. Sin embargo, es importante reconocer que las definiciones

son bastante vagas en sí mismas. Esto nos ayuda más que a clarificar el concepto, a entender por qué es tan complejo encontrar un consenso.

Por otra parte, se realizó la búsqueda del término *expression* en los recursos electrónicos *Grove Music Online*, *The Oxford Companion to Music* y *The Oxford Dictionary of Music*. Las definiciones están organizadas en el siguiente cuadro.

Expresión (<i>expression</i>)	
Grove Music Online	En su definición más simple, el término “expresión” se aplica a aquellos elementos de una interpretación musical que dependen de una respuesta personal y que varían entre distintas interpretaciones. En este sentido, un maestro de piano puede hacer que un alumno “sea más expresivo”, p.e. que toque una pieza con cierta articulación, tempo y fraseo. No es claro cómo este uso del término se relaciona con el concepto que aparece en la crítica musical (como cuando se dice que una pieza de música expresa alguna emoción, punto de vista o idea). ¿Qué significa decir que una obra musical tiene expresión, o que expresa un cierto estado de ánimo? La pregunta es filosófica, y refleja la profunda incertidumbre en la estética contemporánea respecto al concepto más importante legado por el movimiento Romántico. (Kovaleff, 2011).
The Oxford Companion to Music	Es un término que puede denotar tanto las cualidades expresivas de una interpretación o aquellas inherentes a una obra musical. En interpretación, expresión se crea a través de la compleja interacción entre una variedad de disposiciones técnicas y prácticas utilizadas por el intérprete, como variaciones dinámicas, elección de tempo, rubato, fraseo, articulación, variaciones en el uso del vibrato, cambios de timbre instrumental o vocal, movimiento corporal, o cualquier número de disposiciones similares. Por ello, una interpretación puede tener emoción “invertida” y, por lo tanto, “tocar expresivamente” puede ser sinónimo de “toca con emoción”. (...) La expresión también puede ser inherente a una obra musical. Una melodía, una progresión armónica, una disonancia, o algún otro dispositivo o combinación de éstos puede decirse que dan expresión a una obra. (White, 2011).
The Oxford Dictionary of Music	Es la parte de la musicalidad de un compositor, como sutiles matices de las dinámicas de la que no conoce una forma de plasmar en papel exactamente lo que pretende y debe dejar a la percepción y perspicacia artística del ejecutante. Todo lo que puede hacer es indicar la velocidad y la clase de “carácter” que debe ser expresada por medio de términos musicales convencionales escritos en el score. Una gran parte de las condiciones del arte es dejar en manos del ejecutante las cualidades expresivas. (Kennedy, 2011).

Cuadro 3 Tabla 2. Definiciones de Expresión. Dicionarios especializados

De lo anterior, se entiende que el término es comprendido como la óptima y exitosa transmisión de ideas y/o emociones por medio de la música.

Este acercamiento permite dar cuenta de que, tanto en el ámbito lingüístico como en el musical, existe una concepción -no siempre- clara respecto a lo que se considera expresividad. Sin embargo, interesa averiguar cómo es que se aplica este término en el ejercicio cotidiano de la formación del músico. Es decir, cómo los docentes señalan que lo abordan en clase, y evidentemente, como elemento en la práctica interpretativa que a final de todo curso de clase de instrumento finaliza con una evaluación (concierto, recital, etcétera). Es decir, el término se utiliza en el lenguaje cotidiano de los educadores musicales y, en algunas instituciones, es considerado un parámetro para audicionar o evaluar exámenes de instrumento. Por ello, surge la pregunta: en el caso de un alumno, por ejemplo, ¿cómo deberá interpretar para considerarlo “*expresivo*”? O, ¿cómo se considerará si su interpretación *es expresiva*? Así, se enfrenta a la emisión de un juicio de valor para determinar si la interpretación musical en cuestión es o no expresiva. McPherson y Thompson (1998) abordan el análisis de la evaluación musical definiéndola como

(...) el proceso por el medio del cual un individuo pretende balancear y sintetizar las diferentes cualidades de una interpretación ejecutada por otro individuo, con el objetivo de proporcionar un juicio, tal como una calificación, grado, o descripción cualitativa. (...) la evaluación de la interpretación musical por evaluadores y maestros es compleja; la confiabilidad en esos resultados algunas veces es baja y los resultados pueden estar sesgados. (...) la evaluación formal de la interpretación musical puede conceptualizarse como un sistema complejo que comprende múltiples influencias interrelacionadas. (McPherson & Thompson, 1998, p. 12).

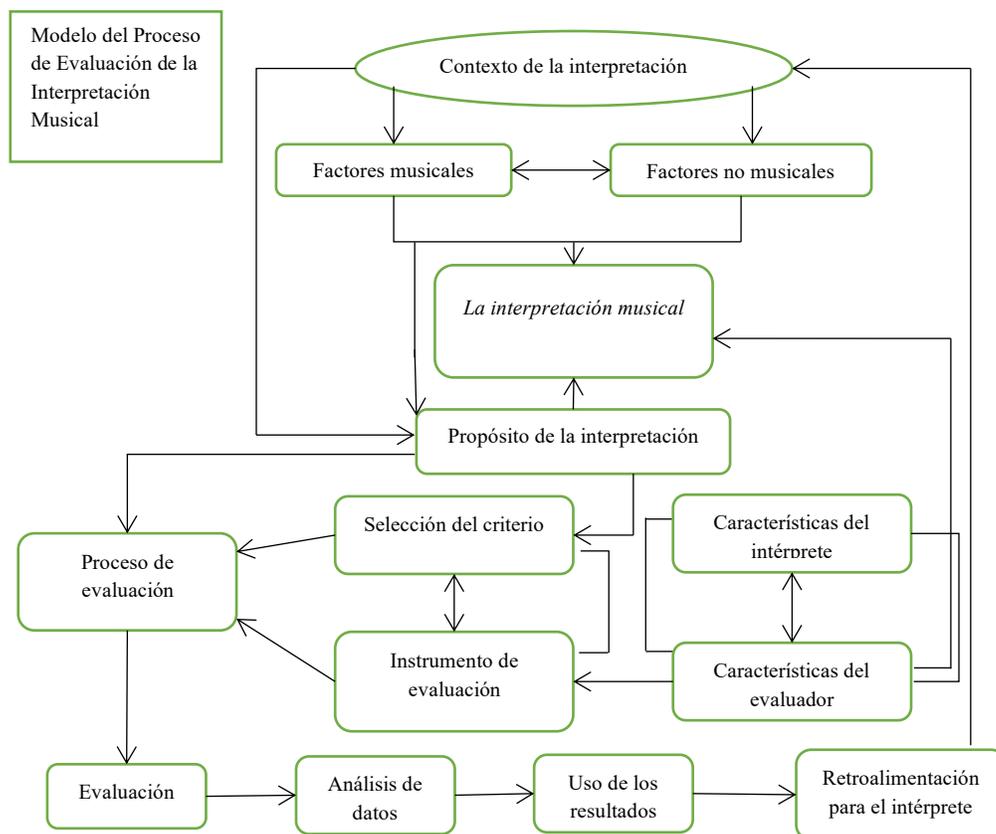
2.1.2 Análisis de la evaluación musical

Una de las situaciones que es posible observar es que, en ciertas clases, los guías, maestros de instrumento o directores de ensamble, proporcionan metáforas verbales para ejemplificar las metas sonoras en la interpretación. Proporcionar ejemplos por medio de estas metáforas verbales con la intención de explicar sonidos e ideas musicales, podría ser confuso puesto que los maestros y alumnos provienen de distintos medios sociales y formaciones académicas, existen en la oralidad y se concretan en un plano mental que requiere un gran uso de la imaginación de los involucrados. Evidentemente, el uso de metáforas verbales tiene un nivel de eficacia limitado por incontables razones, entre ellas, la subjetividad y la ambigüedad. A ello se suma a que la definición que se le da a la expresividad musical suele confundirse o mezclarse indiscriminadamente con otros conceptos como musicalidad o recursos de expresión en la interpretación como elementos acústicos como el vibrato, el fraseo, la agógica, manipulación del timbre y color del sonido, etcétera. Esto pudiera provocar que el alumno no asimile conceptos e ideas que le podrían permitir cumplir con los resultados musicales esperados. Es cierto, también, que una vez que el maestro y el alumno desarrollan una relación académica, existe la posibilidad que surja un entendimiento puesto que eventualmente compartirán conceptos y sus definiciones.

Según McPherson & Thompson (1998), los sesgos en la evaluación dependen del tipo de ejecución que se esté evaluando. Describen una serie de investigaciones estudiadas en las que se muestran aspectos como sesgo por parte de los evaluadores y cómo la evaluación varía dependiendo del estilo de música que se ejecuta, el nivel de los intérpretes y evaluadores, así como del medio en que se evaluaron dichas interpretaciones. Lo cual implica una problemática de tener varias certezas al estar abordando estas evaluaciones. En este punto es pertinente cuestionarnos si es que existen otras alternativas a la evaluación.

Se pudiera suponer que la problemática radica en la significación, transmisión e interpretación de la metáfora, pues esta obedece a la naturaleza de las clases grupales como los conjuntos instrumentales. Podría atribuirse a una comunicación deficiente a causa de la cantidad numerosa de participantes en la sesión. Sin embargo, se observa el mismo fenómeno de comunicación limitada, en clases individuales de instrumento —clases uno-a-uno. Es decir, se esperaría que, en una situación de clase individual, la comunicación fuera más eficiente y dinámica por la evidente ventaja que implica la posibilidad de establecer un diálogo directo entre el maestro-alumno. Carey & Grant (2013) exploran las perspectivas de la pedagogía uno-a-uno en un conservatorio australiano y concluyen que incluso dentro de un estudio a pequeña escala, las experiencias y la percepción general sobre el valor de la enseñanza uno-a-uno varía considerablemente —tanto del punto de vista de alumnos como de maestros.

Este fenómeno de comunicación limitada ocurre tanto en clases grupales como en clases individuales.



Cuadro 4 Modelo del proceso de evaluación de la interpretación musical (McPherson & Thompson, 1998).

Tanto Carey & Grant (2013), como Juslin & Karlsson (2008), hacen referencia a una enseñanza que algunas veces depende de la pauta que el maestro proporcione. Sin generalizar, parece ser que la enseñanza basada en la imitación y en los ejemplos implícitos es una práctica habitual. Juslin & Karlsson (2008) publicaron los resultados de una investigación sobre la enseñanza de la expresividad musical, (*Musical expression: an observational study of instrumental teaching*, 2008). En sus resultados, destacaron que en las clases de instrumento tuvieron prioridad la técnica y la partitura, las lecciones fueron dominadas por la charla por parte del maestro y que aquello relacionado con la emoción y la expresividad se trató de manera más implícita que explícita; aunque destacaron que algunos maestros sí utilizaron técnicas para mejorar la expresividad. Es decir, algunos docentes tratan de abordar el concepto de expresividad

por medio de la ejemplificación (demostración) o por medio de las metáforas, la charla sobre aquella obra que se estuviese trabajando en ese determinado momento.

Juslin y Karlsson llevaron a cabo este estudio de caso con cinco maestros y doce estudiantes y se analizó cada caso de manera individual por medio de la observación de las clases en diferentes instituciones educativas. Aplicaron un cuestionario para obtener información sobre el *curriculum vitae* de cada docente y estudiantes. Como hallazgos apuntan que las clases se caracterizaron por una falta de estructura ya que fueron abordadas desde donde el alumno señalaba que había estudiado e impartieron su lección desde ese punto. Esto muestra una carencia en la organización del aprendizaje (Juslin & Karlsson, 2008). Tal pareciera que el ritmo en que avanza cada estudiante es el que dicta la pauta del desarrollo de la clase y no una estructura con objetivos de aprendizaje predeterminados por el maestro.

Las clases rara vez se guiaron por metas explícitas, tareas o patrones de enseñanza sistemáticos; en lugar de ello, las lecciones procedieron usualmente pidiendo al estudiante que tocara piezas que había practicado y permitiendo que el maestro comentara aspectos de la interpretación de una manera "ad-hoc". Dichos comentarios surgieron, generalmente, como pensamientos espontáneos del maestro, a medida en que ocurrieron errores en la interpretación del alumno —o más raramente— cuando el estudiante preguntó al maestro sobre algún aspecto en particular. Por lo tanto, el enfoque de la enseñanza en general fue coherente con el enfoque de "maestro-aprendiz" (...). Es bastante sorprendente que el enfoque de la enseñanza en general fue similar en todos los casos, incluso cuando lo que difirió fue los distintos profesores, estudiantes, niveles de instrumento, de enseñanza y estilo musical. (...) los temas más comunes fueron "técnica" y la "notación". (Juslin & Karlsson, 2008, p. 321).

Por otra parte, los maestros que sí se enfocaron en la expresividad, hicieron énfasis en fomentar la confianza de los estudiantes en sí mismos, la exploración del carácter de la obra, el análisis armónico, la técnica en función de la interpretación como la decisión de utilizar más o menos arco, el control en la velocidad de desplazamiento de arco, fluidez en la articulación, o la afinación relativa, (Juslin & Karlsson, 2008). En otras palabras, los resultados de esta investigación sugieren que la mayoría de los docentes no abordan la expresividad en la interpretación como parte del contenido de sus clases. Pudiera pensarse que se olvida la parte del análisis de la obra y su contexto para abordar la interpretación de la misma y que esto implica asumir y tratar de comprender el carácter de la obra musical. Estos elementos musicales son parte fundamental de la interpretación porque, dicho de otra forma, difícilmente se considera una ejecución “musical” si no cuenta, por ejemplo, con un desarrollo correcto de las frases, uso de dinámicas o entendimiento del estilo musical en cuestión.

Se ha encontrado que, en ocasiones, el estilo primario de enseñanza es el de transferencia o modelado (Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam, & Grant, 2013). Es decir, el maestro transfiere sus conocimientos al alumno por medio de ejemplos orales, musicales y de imitación. Es decir, el maestro toca y el alumno imita. Esto incluye tanto la técnica como los aspectos de interpretación como la expresividad. En este caso se sugirieron cuatro acercamientos a poner en práctica por parte de los docentes.

Propósito de la práctica — utilizar la práctica efectivamente como una oportunidad para la consolidación y la aplicación [de los conocimientos] en vez de ‘hacerlo correcto’;

Agilidad pedagógica — exploración de distintos enfoques pedagógicos en respuesta a diferentes situaciones y necesidades — construir herramientas de respuesta instruccional;

Enfoque al diagnóstico — construir un enfoque colaborativo para la identificación y

solución de problemas a través de los cuáles el maestro y el alumno aprendan; y *Enfoque a la construcción de significados* — tomar un enfoque colaborativo a la construcción del conocimiento en la que los significados compartidos puedan ser discutidos y elaborados más que especificados únicamente por el maestro (Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam, & Grant, 2013, p. 9).

La trascendencia de estas consideraciones se encuentra en las evaluaciones, formales o no, que se realizan de manera cotidiana en las instituciones de educación musical. En ellas se emiten juicios —evaluaciones— sobre las interpretaciones musicales que realizan los alumnos dentro o fuera de clase y es común señalar que uno de ellos “toca con o sin expresividad”. Entonces, se cuestiona libremente si al estudiante se le evalúa lo que se le enseña porque sí, en clase de instrumento no se le muestra cómo utilizar las herramientas con que cuenta como ejecutante para aproximar sus interpretaciones musicales a la expresividad, no debería validarse su interpretación musical considerando ese parámetro.

Además, la evaluación estará limitada, como McPherson & Thompson (1998) señalan que existen características del evaluador que influyen categóricamente el resultado de cualquier evaluación, esto incluye la personalidad, experiencia, habilidad musical, entrenamiento como evaluadores, familiaridad con el intérprete, y familiaridad con el repertorio. (McPherson & Thompson, 1998, p. 15). Es decir, definitivamente existen sesgos por parte del maestro evaluador.

Ahora bien, es asumible que estos requisitos son fundamentales para que una obra musical sea interpretada de acuerdo con las convenciones de la tradición musical occidental. Sin embargo, se halla un hueco entre estas asunciones de “lo que debe hacerse” en una interpretación musical y

que estas convenciones se le enseñen de facto, al alumno, en la clase de instrumento. Las características que diferencian cada maestro influyen en aquello que se instruye al alumno, especialmente si se trabaja en un estilo de transferencia. A final de cuentas, lo que interesa es que al alumno se le proporcionen las herramientas para realizar una interpretación musical que cuente con las características que fueron mencionadas y que, más importante, se le muestre cómo utilizar dichas herramientas. Si no se explican claramente estas herramientas, recurriendo al uso de la metáfora, por ejemplo, el entendimiento más básico dependerá de si el alumno tiene un bagaje cultural similar al del maestro y la capacidad de comprender dichas metáforas. En ese caso, estas herramientas podrán cumplir con su objetivo, en caso contrario, no. Claramente, estas son limitaciones en el proceso de aprendizaje del alumno.

2.1.3 La expresividad musical en teoría

No podemos sostener que no son muchos los trabajos que abordan esta temática, sino que todos la abordan desde distintas perspectivas. Esto dificulta el estudio del concepto puesto que no es posible engancharse en un único enfoque. Es posible encontrar una serie de distintas reflexiones sobre la conceptualización de la expresividad musical en *Philosophies of the Arts*, de Peter Kivy (1997). A propósito, destaca el trabajo de Levinson, ya que éste plantea que la expresividad es inherente a las obras musicales puesto que es la pretensión de los creadores al componer. Por lo que asume que la expresividad es una propiedad plasmable en una partitura y, en consecuencia, descifrable o interpretable tal cual. La síntesis que proporciona Kivy sobre Levinson se expone a continuación:

(1) Las obras musicales tienen propiedades expresivas. (2) Los compositores, generalmente, pretenden que sus obras tengan las propiedades expresivas que tienen.

[Se refiere a que las obras contienen propiedades expresivas predeterminadas por los

compositores]. (3) Una parte considerable del interés sobre una obra musical reside en sus propiedades expresivas. (4) Una de las cosas en las que la música es como un todo es la expresión. [Se refiere a que la música “sin expresión” no existe]. (Kivy, 1997, p. 163).

Se comprende la suposición de que las obras musicales tienen propiedades expresivas en sí mismas y que los compositores pretenden esta serie de características de ejecución si se asume que las obras se interpretarán de acuerdo con ciertos cánones o tradiciones musicales. Una vez más, descifrar estas propiedades depende de la erudición del intérprete.

Entonces, cabe cuestionarse qué es lo que ocurre con los estudiantes que requieren ser conducidos en un proceso formativo. De ahí la importancia de que el maestro pueda considerar la necesidad de abordar el concepto de expresividad musical al guiar al estudiante en el aprendizaje y exploración de las obras musicales. Es por ello que es importante considerar el lugar primordial que este concepto debería ocupar en las clases de instrumento al mismo tiempo que se señalen los elementos que se consideran como parte de la expresividad musical en la interpretación de las obras de acuerdo a estilos con su particular correspondencia histórica.

La relevancia de esta reflexión radica en que se asume que la mayoría de las ocasiones en que las interpretaciones de las obras musicales son relevantes y populares, es decir: gusta de ellas un público considerable, es porque poseen cualidades expresivas. Además, la música se considera un todo *debido* a la expresividad. Es la expresividad de la obra —o de su interpretación—, la que atrae a la audiencia. Partiendo de esta aseveración, ‘hacer música’ está intrínsecamente ligado a la expresividad musical.

Kivy, en *Philosophies of Arts* (1997) continúa explorando el imaginario de la expresividad en la música y menciona a Ridley, quien sostiene “la música es profunda en virtud de sus propiedades expresivas” (p. 152). Es decir, la subjetividad en el concepto de profundidad ocasiona ya un problema conceptual que no abordaremos en este trabajo. Según este autor, la música puede ser la expresión de actitudes. Ridley dice que cuando estas cualidades están profundamente ejemplificadas en la música absoluta, de alguna manera pueden hacernos saber cómo sería tener las actitudes que implican o se enfocan hacia el mundo. (Kivy, 1997, p. 153). Básicamente, este autor señala que la música contiene en sí misma las actitudes hacia el mundo, la vida, las emociones y que al escuchar o interpretar la música absoluta, debemos sentir exactamente lo que el compositor pretendió al componer dichas obras.

Continuando con *Philosophies of the Arts*, Kivy (1997) añade que no es claro a lo Ridley se refiere cuando dice que “la música nos permite sentir lo que sería o saber cómo sería” (p. 153). Esta alusión hace suponer que se refiere a que la música absoluta contenga un contenido actitudinal o conceptual que es posible proyectar, de manera fidedigna, en una interpretación musical. Ahora bien, según Randel define la música absoluta en *The Harvard concise dictionary of music and musicians*, (1999) como aquella que “está libre de cualquier conexión explícita con palabras más allá de las indicaciones de tempo y género. (...) la substancia “puramente” musical que se encuentra incluso en piezas que no contienen ningún tipo de señal verbal” (Randel, 1999). Es conveniente considerar que, ante la ambigüedad que se enfrenta en este tipo de definiciones, el significado de las obras musicales podrá ser otorgado por el escucha puesto que “le significará” y esto determinará el grado de expresividad que pueda tener la obra musical, para cada individuo.

(...) algunas personas sugieren que la atribución de tristeza y otras emociones a la música deben ser metafóricas, porque simplemente no es literalmente cierto que la

música es sensible. En contraste, yo considero este uso como secundario, derivado, y literal. No es menos cierto que la música es triste que la máscara de la tragedia [referencia a las máscaras que representan al teatro] y que el rostro de un basset hound presentan apariencias tristes, que las botellas tienen bocas, y que el tipo de cambio se mueve de arriba abajo [de moneda]. La mayoría de los diccionarios definen este uso secundario de términos de las emociones en relación con el carácter y estado anímico de las obras de arte, lo que es una buena señal de que las atribuciones relevantes no son metáforas vivas. (Davies, 2011, pág. 377).

Danto (1981) en *Transfiguration of the Commonplace*, estima que la expresividad es una propiedad de las obras de arte en general puesto que *expresan* algo. Esta reflexión es producto del cruce conceptual que realiza entre la metáfora, la expresión y el estilo. Considera necesario comprender la metáfora para entender el carácter representacional que se le atribuye al concepto de expresividad y así llegar a comprender la conceptualización del estilo. Hace un señalamiento sobre la expresividad que merece reflexión, “así como el carácter representacional de la música ha sido ampliamente discutido, el de la expresividad en la música ha sido aceptado, sería muy benéfico que se demostrara la inconsistencia de dichas posturas.” (Danto, 1981, p. 193). Es decir, si no se acepta que la música “diga algo específico”, ¿por qué tendría que expresar algo en absoluto? Se encuentra ante el fenómeno que implica la apropiación de la obra por parte del intérprete y la interpelación que pueda sentir el oyente.

Pone en evidencia su cuestionamiento sobre la conceptualización de la expresividad musical puesto que ésta es definida utilizando la descripción de lo que se considera expresivo para hacerlo. Para aclararlo, reduce la confusión a dos nociones semánticas: ejemplificación e instanciación

La ejemplificación está relacionada con la metáfora y es el recurso lingüístico que se utiliza para explicar la expresividad. Es la manera en que *explicamos* cualquier metáfora, concepto o abstracción, por medio de la utilización de adjetivos, en el lenguaje oral o escrito. La instanciación es un concepto lógico-filosófico que explica cómo *representamos* una abstracción por medio de un ejemplo concreto. Es decir, ese ejemplo cuenta con características y propiedades específicas que únicamente toman forma cuando son representadas; de otra manera, se refiere a la creación de un objeto que, mientras no se cree —aunque exista conceptualmente—, no existe. (Danto, 1981, pág. 194).

Entonces, mientras que, por una parte, se explica la expresividad musical por medio de metáforas y uso de adjetivos; por otra parte, estas explicaciones no son más que palabras hasta que se concreten, se lleven a la práctica, hasta que “suenen”. Es decir, se materializan cuando la persona ejecuta una obra musical.

En el siguiente apartado se explica cómo se construye esta metáfora por medio de lo que se denomina la expresividad representativa que abarca tanto metáfora como estilo.

2.2 La expresividad representativa: metáfora y estilo

La expresividad representa una serie de emociones, ideas, intenciones; sin embargo, difícilmente los oyentes podrán interpretar exactamente los deseos o pensamientos del compositor o del intérprete (Danto, 1981). Los objetos artísticos son simplemente eso: objetos. Las valoraciones expresivas que se les asignan dependen de la interpelación que provoque, a la audiencia y al intérprete, cada obra de arte y eso no significa que la obra en sí misma contenga esas sensaciones o ideas.

Danto (1981) intercala sus ejemplos entre la arquitectura, la escultura, la música, por mencionar algunos, y explica que “la pintura [obra de arte] en sí misma debe expresar (...) cómo objetos, incluso objetos de amor, deben ser pintados [representados]”. Las obras de arte ofrecen una o varias maneras sobre cómo expresar sentimientos e ideas, sin que ello implique que al reproducirlas o al ser experimentadas por otras personas, continúen representando lo que se vivió al originarlas: “El punto filosófico es que el concepto de expresión puede reducirse hacia el concepto de metáfora, cuando la *forma* en que la que algo se representa se toma en conexión con el sujeto representado.” (Danto, 1981, p. 197).

Es necesario abordar en este momento, el tercer concepto: estilo. Éste es el hombre mismo, puesto que, aunque es posible que existan “propiedades externas y transitorias de una persona, el estilo comprende aquellas cualidades que son esencialmente tuyas. (...) El lenguaje de lo inmanente es legitimado por la identidad del hombre mismo y su estilo —él en su estilo.” (Danto, 1981, p. 204). De acuerdo con esta postura, hablar de estilo implica comprender que las características que posee la música —lo inmanente. En el caso de las obras de arte, la consistencia a la que se refiere cuando habla de la aceptación de una obra de arte como tal, está relacionada con el acoplamiento al gusto de un grupo o sociedad: “actividad gobernada por razones, sin duda, pero razones que únicamente pueden persuadir a aquél que ya tiene gusto o juicio.” (Danto, 1981, p. 208).

De los tres conceptos que he estado elaborando, le concierne a la retórica la relación entre la representación y la audiencia, y al estilo la relación entre representación y quien realiza la representación; en ambos casos, como en el caso de la expresión, las cualidades de la representación no penetran el contenido. Con esas cualidades a las que nos referimos como estilo, el artista, además de representar el mundo, se expresa en relación con el

contenido de la representación, cuando realmente reconocemos que solamente abstrayendo rudamente podemos separar estilo de sustancia. (Danto, 1981, p. 198).

Con este entretreído conceptual que aporta Arthur Danto (1981), se reflexiona que se percibe como expresivo aquellas cualidades que interpelan y que forman parte de un corpus de significaciones, experiencias y emociones que son relacionados con la música que se escucha. Es producto, en muchos casos, de un entrenamiento como oyentes obtenido dentro de la tradición de la música clásica occidental; sin ser este, necesariamente, un acto consciente.

Nelson Goodman en su libro *Los lenguajes del arte* (1976), señala una clara relación entre la expresividad que se atribuye a una representación artística y las metáforas con que se le describe: “Lo expresado es metafóricamente ejemplificado.” (Goodman, 1976, p. 98). Asimismo, delimita la aplicación del “término “expresión” para distinguir el caso central en el que la propiedad pertenece al símbolo mismo —independientemente de causas, efectos, designios o cuestiones.” (p. 99). Dichas propiedades pertenecen a la obra de arte, pero son adquiridas.

Por lo general, un símbolo de una clase dada —pictórico, musical, verbal, etc. — sólo expresa las propiedades que metafóricamente ejemplifica como símbolo de aquella clase. (...) Así pues, no todo enunciado metafórico de un símbolo nos dice qué expresa. A veces el término metafórico está incorporado a un predicado que se aplica literalmente al símbolo (...). A veces la propiedad metafórica atribuida es poseída pero no ejemplificada por el símbolo, o no constantemente relativa a las propiedades requeridas. (Goodman, 1976, p. 100).

La expresión metafórica ejemplifica propiedades expresivas por medio de la metáfora, sin que ellas sean una propiedad del objeto mismo. En *La metáfora viva*, Paul Ricoeur (2000) explica clara y brevemente el trabajo de Goodman.

Languages of Art une sólidamente la metáfora verbal y la expresión metafórica no verbal al plano de la referencia. El autor lo consigue ordenando de forma regulada las categorías fundamentales de la referencia: denotación y ejemplificación (etiqueta y muestra), descripción y representación (símbolos verbales y no verbales), posesión y expresión (literal y metafórica). (Ricoeur, 2000, p. 314).

Es importante resaltar que la significación que adquiere una representación artística, que Gadamer define como “la manifestación sensible de la obra, su “representación” (*Darstellung*), interpretación o ejecución es condición necesaria para que dicha obra posea una identidad propiamente artística.” (Liñan, 2009, pág. 198), como la música, está determinada muchas veces por el contexto histórico-social que el oyente posee. La asignación de significados podría depender de la preparación o del gusto adquirido, como mencionado previamente. “Las cualidades poéticas [las cualidades expresivas], en cuanto transferidas, colaboran en aumentar la configuración del mundo; son <<verdaderas>> en la medida en que son <<apropiadas>>” (Ricoeur, 2000, p. 315). Una interpretación musical podrá decirse expresiva cuando el oyente perciba en ella una representación de características que sean parte de una tradición interpretativa familiar. Es decir, de una tradición apropiada, que le pertenezca. En el caso de la música formal, se podrían ejemplificar distintas interpelaciones y asociaciones personales entre un réquiem y una misa de exaltación o entre un ciclo de lieder de Schumann y las canciones infantiles de Silvestre Revueltas.

2.3 La emoción y el símbolo: inherentes a la expresividad musical

La expresividad musical, más allá de las descripciones metafóricas que puedan teorizarse, está cargada de un componente emocional que no necesariamente pertenece al creador de la obra. Es necesario, en una primera instancia, reconocer que la música posee una expresividad adquirida, es decir, la expresividad musical como reflejo de las experiencias, conocimiento, emociones, etc., de aquél que la interpreta y de aquél que la escucha. Aldoux Huxley, en *Jesting Pilate* (1948) realiza una apreciación sobre la ejecución de una música india y sobre cómo y por qué los seres humanos escuchan de determinada manera.

Las emociones son en todas partes las mismas; pero su expresión artística varía con el tiempo y de un país a otro. Se nos educa para aceptar las convenciones habituales de la sociedad en que hemos nacido. Este tipo de arte, que aprendimos en nuestra infancia, está pensado para provocar la risa, otro para arrancar lágrimas. Esas convenciones varían muy rápidamente, incluso en un mismo país. Hay danzas isabelinas que suenan tan melancólicas a nuestros oídos como una pequeña marcha fúnebre. Por otra parte, nos hacen reír las “actitudes anglosajonas” de los santísimos personajes en los dibujos y miniaturas antiguas. (Huxley, 1948, p. 50).

Si la educación favorece modelos inconscientes a causa de los que se reacciona, es importante reflexionar entonces: ¿cómo el músico-oyente piensa la expresividad? Después, ¿la piensa?, ¿cómo la siente? y, por último, ¿cómo la transmite? Estos cuestionamientos son flexibles y, también, intercambiables en el sentido de que pueden ser abordados en cualquiera de los enfoques que se encuentran en los esquemas de comunicación y competencia musical que se abordarán en el siguiente segmento de este trabajo.

Es importante resaltar que, aunque estos cuestionamientos son intercambiables y factibles de ser abordados desde distintas perspectivas, estos son necesariamente interdependientes para efecto de cualquier aproximación. Cuando el oyente se concibe como tal, interpreta los estímulos sonoros que percibe —la música— por medio de los sentidos, cuando ejecuta se convierte en un transmisor de emociones e intérprete de significaciones que le otorga a la obra musical y que serán apropiadas e interiorizadas en el imaginario personal de cada miembro del auditorio.

De acuerdo con Meyer (1956), se suelen tomar tres posturas respecto a la experiencia y las emociones en la música: hedonismo, atomismo y universalismo. El primero es la confusión de la experiencia estética con lo sensualmente grato; el segundo, atiende al intento de explicar y comprender la música como una sucesión de sonidos y complejos sonoros separables y diferenciados y, por último, la tercer postura se refiere a la creencia en que las respuestas obtenidas por medio de experimentos o de cualesquiera otras maneras son universales, naturales y necesarias. (Meyer, 1956, p. 5).

Esta aproximación universalista está también relacionada con la clásica búsqueda de una explicación física, cuasiacústica de la experiencia musical; es decir, el intento de dar cuenta de la comunicación musical en términos de vibraciones, ratios de intervalos y cosas por el estilo. (Meyer, 1956, p. 5).

Sin embargo, la relación entre los estímulos externos y el organismo está enfocada en que éstos le produzcan una tendencia a actuar, sentir o pensar de una manera determinada. Ya que una situación —u objeto— que no provoquen este tipo de respuesta, solamente pueden estar referidos a un estado no emocional de la mente. La teoría psicológica de las emociones señala que la emoción o el afecto se originan cuando una tendencia a responder es refrenada o inhibida.

(Meyer, 1956). Es decir, cuando lo que se espera no ocurre. No todas las respuestas mentales a los estímulos externos —como la música— son afectivas.

(...) nuestra propia experiencia introspectiva y los testimonios de experiencias ajenas corroboran la existencia de emociones no diferenciadas. (...) La conclusión de que el afecto por sí mismo no está diferenciado no significa que la experiencia afectiva sea un tipo de generalidad incorpórea, pues, al ser distinta del afecto per se, incluye la conciencia y la cognición de una situación que sirve de estímulo, lo que siempre supone la existencia de individuos concretos que responden y de estímulos específicos. (Meyer, 1956, pp. 18-19).

Los seres humanos reaccionan de una determinada forma a los estímulos —y, por ende, exteriorizan— por medio de la designación emocional. Este término, utilizado por Meyer (1956), señala cómo el comportamiento emocionalmente diferenciado se comunica a los otros a través de signos no verbales de comportamiento definidos por costumbre y tradición.

(...) Varía de cultura a cultura y entre diferentes grupos dentro de una misma cultura, lo que no significa que no haya rasgos de este tipo de comportamiento que sean naturales y estén muy difundidos; con toda probabilidad, los hay. (...) Como modelo total, el comportamiento designativo es un fenómeno cultural, no natural. En fin de cuentas, es aprendido. (Meyer, 1956, pp. 21-22)

Este acercamiento a la teoría de las emociones y su relación con la música da pie a la teoría que propone el mismo Meyer sobre las emociones relativas a la experiencia musical. La experiencia musical difiere de la experiencia no estética en tres aspectos importantes: primero, en que los estímulos musicales no son diferenciables; segundo, en el arte, las tendencias que

provocan reacciones culminan; y, tercero, en la música, un mismo estímulo activa tendencias, las inhibe y suministra resoluciones significativas y relevantes. (Meyer, 1956).

Si se intenta pensar la música como símbolo o signo, se pudiera caer en un resultado puramente asociativo y convencional, puesto que no mostraría una relación natural con la emoción —termina denotando o refiriéndose a una— y se le caracteriza en virtud del lugar que ocupa como parte de un sistema (Davies, *Philosophical perspectives on music's expressiveness*, 2001). Evidentemente, señala, no es posible equiparar la música al lenguaje en función de sus características de signo lingüístico puesto que no contiene características generadoras ni de función que se refieran a la intención explícita de comunicar un contenido semántico o proposicional. Así, Davies (2001), destaca la apropiación de la metáfora como manera de acercarse —e intentar explicar— la expresividad en la música.

Cuando decimos que algo expresa una emoción, usualmente nos referimos a que lo demuestra públicamente o indica un estado de ánimo. Las lágrimas de la gente expresan su tristeza sólo si están experimentando tristeza. Por lo tanto, únicamente las criaturas sensibles pueden expresar emociones. Las obras musicales no son sensibles, entonces las emociones no pueden expresarse en ellas. Sin embargo, muchas de éstas [las obras musicales] se expresan las emociones como la tristeza y la felicidad. ¿Cómo puede ser? (Davies, *Philosophical perspectives on music's expressiveness*, 2001, p. 8).

Por otra parte, el autor menciona una teoría que sostiene que la música pudiese referirse a las emociones que no se encuentran dentro del marco de un sistema de símbolos, sino como resultado de asignaciones arbitrarias de significado y asociaciones. Por ejemplo, ciertos estilos y maneras de interpretar pueden estar relacionadas con información cultural que el oyente posea

como parte de rituales o eventos que contienen una carga emocional o, como Cook en 1959 sostuvo: “la música instrumental se escucha como expresiva cuando incluye gestos o frases relevantes.” (Davies, *Philosophical perspectives on music's expressiveness*, 2001, p. 8).

Reconocer la expresión musical de emociones específicas es hacer exactamente eso: reconocer. (...) la música “suena triste” no solamente porque provoca tristeza en nosotros sino porque aprendemos o conocemos algo en los patrones musicales que es *expresiva de* tristeza. Este proceso de interpretación y aprehensión meditado es paralelo a las maneras en que las personas aprenden regularmente la expresividad emocional en las cualidades del discurso y de los comportamientos humanos. (Elliott, 1995, pp. 145-146).

A final de cuentas, es posible experimentar la tristeza en la música a medida en que esté presente en el acto mismo de escucharla. La experiencia del oyente no se refiere a una concepción abstracta de las emociones, sino a una interpelación concreta y, por supuesto, subjetiva. Además, cualquier teoría de sobre la expresividad musical deberá reconocer y respetar la vivacidad y particularidad fenomenológica por medio de la cual la música presenta su aspecto expresivo. La música es más que un medio por el que se representen referencias que ignoren el carácter intrínseco y único de cada obra musical. “Tanto Langer (1942) como Goodman (1968) sugirieron que la música es simbólica precisamente porque se experimenta como semejante o ejemplo de lo que denota.” (Davies, *Philosophical perspectives on music's expressiveness*, 2001).

Evidentemente, reflexionar sobre estas cuestiones es fundamental en la práctica educativa actual; sin importar que la labor docente esté enfocada en la teoría musical o en la práctica como la clase de instrumento, de ensambles de música de cámara, orquestas, etcétera. Es cuestión de repensar los enfoques con que los estudiantes son aproximados a la interpretación de la música.

Se trata de buscar un balance entre el conocimiento teórico de la música como el estilo y las asociaciones personales de cada estudiante. Es fundamental que se considere que cada estudiante terminará ejecutando la música de manera particular, por lo que pretender que los estudiantes entren en un esquema predeterminado para considerarlos “expresivos” musicalmente hablando, podría resultar en una pérdida de la libertad de interpretación de cada individuo.

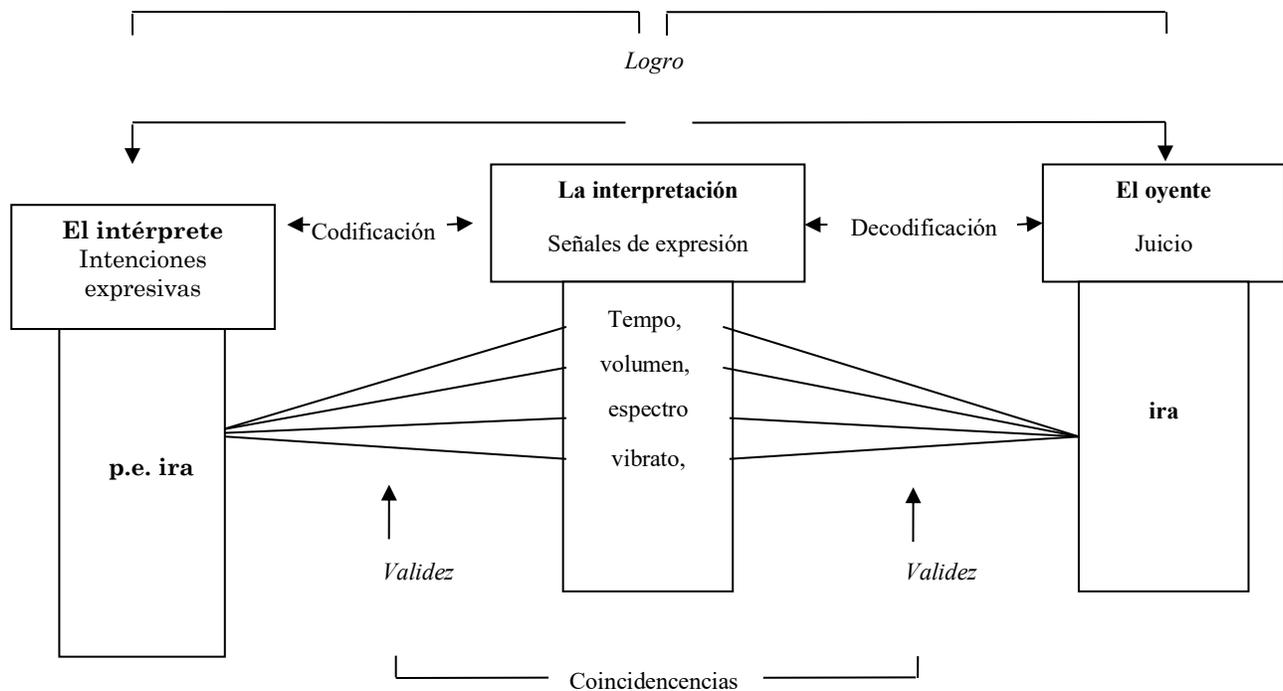
2.4 Comunicación sonora: expresividad musical

Según Juslin, la razón por la que no abundan los estudios sobre la expresividad musical hasta antes de la década de los noventa pudiera ser la falta de teorías relevantes. Esto ha llevado, prosigue, a un descuido en los aspectos expresivos de la interpretación tanto en la investigación como en la educación. En el mismo texto se autodenomina “el único que ha realizado un marco teórico enfocado a la interpretación”, y sugiere, además, que los investigadores adopten una *perspectiva funcionalista* en la comunicación emocional en la interpretación musical. (Juslin, 2001, p. 320).

Patrik Juslin se ha enfocado durante años a explorar cómo se lleva a cabo la comunicación emocional por medio de la música —incluyendo la expresividad— y ha explorado distintos ángulos de la materia. Sin embargo, no es el único investigador sobre el tema: también existen otros estudios plasmados en tesis doctorales y de maestría, así como otras publicaciones, algunas ya mencionadas en este trabajo, encaminadas al estudio de distintos aspectos de la expresividad en la interpretación musical.

Para abordar la perspectiva funcionalista que propone Juslin (2001) es necesario integrar ideas de las investigaciones sobre las emociones y comunicación no verbal con el *funcionalismo probabilístico* de Egon Brunswik (1956). Esta teoría parte de la idea de que la información

sensorial que experimenta un ser humano no tiene una correlación perfecta con el entorno real. Es decir, las personas reciben señales complejas y no veraces sobre el ambiente. De ahí que el sujeto deba realizar estimaciones “probables” de cada situación, elaborando juicios sobre lo que le rodea. Este proceso de comunicación, considerado “el código”, se reinterpreta, adaptado a la comunicación de emociones en la interpretación musical, de la siguiente manera: (Juslin, 2001, p. 324).



Cuadro 5 Modelo para la identificación de emociones de Juslin-Brunswick (2001).

Este modelo pretende ilustrar cómo los músicos codifican emociones específicas por medio de una serie indeterminada (probabilística, incierta) de señales (*cues*) en la interpretación (p.e. tempo, volumen, timbre, articulación, etc.). Las emociones son decodificadas por los oyentes, quienes utilizan las mismas señales para juzgar la expresión emocional. Dichas señales son probabilísticas en el sentido de que no son indicadores completamente confiables de la expresión pretendida. Los escuchas deberán

combinar las señales para llegar a un juicio confiable de la expresión. La noción de Brunswik (1956) del funcionamiento vicario puede utilizarse para describir cómo los oyentes utilizan las señales parcialmente intercambiables de maneras flexibles, algunas veces cambiando entre una señal que no está disponible a otra que sí lo está. (Juslin, 2001, pp. 324-325).

Las relaciones entre las señales reflejan, parcialmente, cómo son producidos los sonidos por cada instrumento. Ahora bien, esto está pensado en función de sonidos o grupos de sonidos, no de melodías. Por ejemplo, si se toca fuertemente una cuerda en la guitarra eléctrica, se genera un sonido con mayor volumen y también una mayor energía de alta frecuencia en el espectro del tono. Esto tiene consistencia con algunos hallazgos de estudios sobre la expresión vocal de las emociones —canto—, que contienen muchas de las mismas señales. (Juslin, 2001, p. 325).

En la comunicación simbólica, el emisor codifica el mensaje previsto en símbolos, y el receptor decodifica los símbolos para descifrar el mensaje deseado. Al mismo tiempo, el estado motivacional-emocional del remitente permite "leer" de forma espontánea y automáticamente, lo que, al poner atención, son muestras tomadas directamente por el receptor a través de preajustes perceptuales. El mensaje afectivo resultante no se conoce conscientemente por el receptor, pero puede ser experimentado como intuiciones vagas o "vibras" [*vibes*]. Al mismo tiempo, el emisor puede tratar de manipular, de manera estratégica, la exteriorización de la comunicación pseudo-espontánea, para controlar la respuesta del receptor, de acuerdo con el mensaje previsto y otros objetivos sociales. Nótese que la distinción entre la conducta verbal y no verbal no es crítica aquí. De hecho, el comportamiento no verbal normalmente contribuye a los (...) procesos de comunicación. (Buck & VanLear, 2002, p. 526).

Los ajustes perceptuales a los que los autores se refieren en dicho artículo se determinan por medio de las condiciones socioculturales de quienes participan en la emisión-recepción —o codificación-decodificación— del mensaje. La comunicación verbal y no verbal se divide en: espontánea, simbólica y pseudo-espontánea. La primera se define como una comunicación no intencional de estados emocional-motivacionales basados en un sistema de señales no proposicionales biológicamente compartidos, con información que se transmite por medio de la demostración expresiva; la segunda, es intencional y utiliza sistemas de signos socialmente aprendidos, de información proposicional transmitida por medio de símbolos; la tercera, está basada en un sistema de comunicación que emisor y receptor comparten biológicamente, y los elementos de dicha comunicación ocurren de manera natural por medio de signos o demostraciones. Sin embargo, en esta comunicación, el emisor manipula intencionalmente “cómo demuestra” para enviar un mensaje específico, o proposición que puede ser cierta o falsa. (Buck & VanLear, 2002).

El mensaje podría tener una intención determinada y, de acuerdo con el tema de este trabajo, tener una intención musical expresiva, al final, el receptor decodificará un determinado mensaje de acuerdo con el bagaje cultural, emocional y psicológico que posea y a las predeterminaciones culturales y sociales que le rodeen. Además, la simple decodificación no implica que el mensaje sea transmitido verazmente, éste será reinterpretado acorde con los cánones que el receptor posea y sienta que le corresponde a dicho mensaje musical. Es una cuestión de percepción enmarcada por un momento histórico, cultural y social determinado y específico de cada individuo o grupo social.

Cuando se trata de ahondar en la expresividad musical, las investigaciones abordan distintos aspectos, como en la exploración que realizó Guy Madison, *Propiedades en patrones de*

variabilidad expresiva en interpretaciones musicales. Éste se enfoca en el análisis de patrones variables comunes referentes al tempo, articulación y volumen que, al ser extraídos, analizaron las interpretaciones musicales que pretendían expresar ira, miedo, felicidad o tristeza. Dichas interpretaciones fueron evaluadas en términos adjetivales por 10 escuchas experimentados de música. Aunque se encontraron correlaciones entre dichas evaluaciones, distingue la poca naturalidad o cercanía con el fenómeno musical real porque explora todos los parámetros por separado. Básicamente, sugiere que, si no se analizaran los patrones variables de manera fragmentada, se podrían obtener resultados distintos y sugiere que esto sea un tema de investigación subsecuente. (Madison, 2000).

Aunque sus resultados sugieren que las propiedades que analizaron describen características relevantes de la variabilidad de los patrones y juegan un rol en la expresión emocional, Madison (2000) observa que analizar la música o pequeños fragmentos de ella, variando únicamente un parámetro de la expresividad cada vez no es funcional puesto que la música no es un fenómeno de un sólo estímulo y por ello sería conveniente estudiar cómo interrelacionan dichos parámetros entre sí. Además, si bien cada participante fue instruido en cuáles serían los parámetros que mediría, se encontraron contradicciones entre las respuestas en determinados pasajes sonoros, considera que se hubiera debido a la falta de claridad en los conceptos que se utilizaron para referirse a cada una de las emociones. Aunque los participantes del estudio provienen de una misma cultura y tienen una formación profesional en la música, ello no implica que sus conceptualizaciones referentes a los estados emocionales resulten correlativas.

En 2003, Erik Lindström, publicó *La contribución de acentos inmanentes interpretados para la expresión emocional en secuencias de tonos breves* (2003). Este estudio, a diferencia del mencionado anteriormente, señala muy acertadamente que en las investigaciones sobre la

expresividad se ha ignorado la contribución de la interrelación de factores —o parámetros. Menciona también que se encuentra evidencia relativa a la percepción musical que sugiere la existencia de una interdependencia entre factores, por ejemplo, que el estrés musical y el ordenamiento serial de las notas afectan la percepción de la tonalidad. En esta investigación consideran que existen ciertas afinaciones relativas a la tonalidad son importantes para expresiones emocionales específicas, y que su importancia se incrementa al ser enfatizadas por acentos inmanentes o interpretados. Es decir, el intérprete puede resaltar diferentes notas de interés para la intención musical o expresiva. (Lindström, 2003).

Plantea, en función de su investigación, las siguientes hipótesis:

(a) Generalmente, los tonos de una melodía no son todos de igual importancia para la expresión de la emoción; ciertos tonos son más importantes que otros como se sugiere en las siguientes hipótesis; (b) la función armónica de ciertos tonos, implícita, puede ser importante para la percepción de la expresión emocional; (c) notas tensas o inestables pueden ser más aptos para la expresión de emociones negativas como ira y (d) las notas estables pueden ser más aptas para la expresión de emociones positivas como ternura. Además, (e) la felicidad será mejor representada en modo mayor, y (f) tristeza en modo menor. Finalmente, (g) si las notas tomadas como más importantes para cierta expresión están marcadas por la conciencia de acentos inmanentes o interpretados, incrementará la percepción de los oyentes de la expresión en cuestión. (Lindström, 2003, p. 270).

Para investigar la validez de las hipótesis de Lindström, se plantearon dos experimentos. En el primero, fueron utilizadas secuencias de tonos breves que consistían en tres tonos variados sistemáticamente y precedidos por un acorde mayor o menor. La idea de una tonalidad o, al

menos, de un modo mayor o menor, no se deja de lado en dicho experimento. Además, se hicieron diferentes variaciones de dichos tonos en cuanto a melodía y ritmo, lo que implicó distintos acentos inmanentes en cada secuencia. En el experimento posterior, utilizaron algunas de las secuencias mencionadas para explorar el efecto de la aplicación de ciertos acentos ejecutados en notas determinadas. (Lindström, 2003).

El autor reporta las instrucciones que se les otorgaron a los participantes en el estudio. En ellas se solicitaba que señalaran cuando una secuencia breve propiciara “alguna emoción” en extremo como tristeza o ternura, ira o alegría, etcétera. También eligieron extremos de una misma emoción, utilizando “más o menos” como medida. Aunque encontraron correlaciones entre una escala descendente y tristeza, ciertas disonancias con ira, etcétera, el detalle recae en que no se realizó una exploración de los conceptos o parámetros que se evaluaban. Es decir, ¿qué significa alegría, tristeza, ira o ternura para cada participante? ¿Con qué les relaciona? Además, en este caso se considera que la búsqueda de la expresión de emociones específicas en la música es limitante puesto que la misma música es un fenómeno de estímulos múltiples, como ya se mencionó. En una obra musical se encuentran múltiples variaciones en la expresividad, fraseo, estructura, etcétera. La expresividad musical, en cualquier obra, difícilmente se pudiera referir a que el intérprete transmita una emoción en particular durante toda la obra. Transmitiría, en todo caso, una serie de emociones y afectos que el oyente percibe, intuye, siente, sin que estos fueran tristeza, dolor, ira, alegría, ternura, etcétera.

Por otra parte, Patrik Juslin y Petri Laukka (2004) publicaron un artículo en el que llevaron a cabo una revisión sobre la investigación en la expresión, percepción e inducción de la emoción en la música. Señalan que los estudios realizados hasta ese momento han evitado estudiar el contexto sociocultural de la escucha musical. Con objeto de esta investigación,

realizaron 141 cuestionarios a escuchas de música, de un amplio rango de edades, que proporcionaron resultados interesantes. Encontraron que, primero, pueden surgir distintas emociones al escuchar música, así como podría darse una idea de las señales específicas para comprender cómo las personas usan emocionalmente la música. Además, confirmaron que la emoción está fuertemente relacionada con los motivos primarios de la gente al escuchar música. Es decir, escuchan música porque se sienten de una determinada forma. (Juslin & Laukka, 2004).

Emoción	Característica musical
Felicidad	Tempo rápido, poca variación en el tempo, modo mayor, armonía simple y consonante, nivel de sonido medio-alto, poca variación en el nivel sonoro, timbre alto, mucha variación en el timbre, amplio rango de timbre, éste es ascendente, intervalos de cuarta y quinta, la microentonación es elevada, formante elevada del cantante, articulación estacato, amplia variación en las articulaciones, ritmo suave y fluido, timbre brillante, ataques rápidos (<i>fast tone attacks</i>), poca variación en la sincronización, contrastes marcados entre notas “cortas” y “largas”, amplitud de vibrato de media a rápida, medida del vibrato: medio, regularidad microestructural.
Tristeza	Tempo lento, modo menor, disonancia, poco nivel de sonido, variación moderada de nivel sonoro, timbre bajo, poca variación en el rango de timbre, timbre descendente, entonación baja (bemolada), intervalos pequeños (p.e. segunda menor), formante baja del cantante, articulación ligada, poca variación en las articulaciones, timbre opaco, ataques lentos (<i>slow tone attacks</i>), amplia variación en la sincronización (p.e. <i>rubato</i>), contrastes leves entre las notas “cortas” y “largas”, pausas, vibrato lento, medida del vibrato: pequeña, <i>ritardando</i> , irregularidad microestructural.
Ira	Tempo rápido, poca variación de tempo, modo menor, atonal, disonante, nivel alto de sonido, poca variación en el volumen, timbre alto, poca variación en el timbre, timbre ascendente, intervalos de séptima mayor aumentada y de cuarta, formante elevada del cantante, articulación estacato, variación moderada de la articulación, ritmo complejo, cambios rítmicos repentinos (p.e. síncope), articulación estacato, timbre alto (sostenido), ruido espectral, ataques y salidas de la nota rápidos (<i>fast tone attacks/decays</i>), poca variación en la sincronización, acentos en las notas tonalmente inestables, contrastes amplios entre las notas “cortas” y “largas”, acelerando, amplitud del vibrato: medio-rápido, extensión amplia del vibrato, irregularidad microestructural.
Miedo	Tempo rápido, amplia variación de tempo, modo menor, disonancia, poco nivel sonoro, amplia variación de sonido, cambios rápidos en el nivel sonoro, timbre alto, timbre ascendente, amplio rango de timbre, pausas, ataques suaves (<i>soft notes attacks</i>), rango de vibrato amplio, extensión corta de vibrato, irregularidad microestructural.
Ternura	Tempo lento, modo mayor, consonancia, nivel sonoro medio-bajo, poca variación en el nivel sonoro, timbre bajo, rango poco amplio del timbre, formante bajo del cantante, articulación <i>legato</i> , poca variación en la articulación, ataques bajos (<i>slow tone attacks</i>), timbre suave, variabilidad moderada en la sincronización, contraste suave entre las notas “largas” y “cortas”, acentos en las notas tonalmente estables, vibrato medio rápido, poca extensión de vibrato, regularidad microestructural.

Cuadro 6 Características sobre la expresividad musical en la literatura. (Juslin & Laukka, 2004, pág. 221).

Este acercamiento a lo que otros han realizado en sus investigaciones sobre la emoción y su relación con la música, así como las emociones que es posible inducir o experimentar con ella, es una parte de la extensa investigación que deberá realizarse. Los autores finalizan sugiriendo que se tiene información suficiente para asegurar que es necesario realizar una exploración más extensa sobre cómo la música y la emoción en el contexto de la vida cotidiana representan una de las avenidas más prometedoras en la búsqueda de un entendimiento más certero sobre cómo los seres humanos experimentan las emociones conectadas con la música. (Juslin & Laukka, 2004).

Aunque es cierto que los trabajos de investigación presentados estudian lados opuestos: la problemática de comprender de manera teórica y práctica la expresividad musical, intriga observar cómo, aparentemente, se dan por sentados conceptos básicos. En dichos estudios, se solicitó a los participantes señalar si determinados sonidos les parecían demostrativos de una emoción en particular y se les dieron parámetros para evaluar. Sin embargo, nadie se preguntó si dicho concepto de emoción concordaba entre los participantes: ¿significaba lo mismo? De la misma forma, en el caso de los parámetros de ejecución musical (volumen, articulación, *tempo*), tampoco se verificó si los conceptos eran semejantes entre los músicos participantes porque se da por sentado que son “básicos”. En el caso de la expresividad musical, en la que tantos aspectos aparentemente se dan por sentado, parecería imprudente partir de dicha postura.

Parecería que no está claro qué elementos se pudieran considerar como parte de la expresividad musical en la interpretación y aunque los elementos que la conforman se enseñan y se practican en la clase de instrumento, no se les relaciona de manera concisa con el concepto de expresividad musical. En la práctica cotidiana de la enseñanza musical se asume que el alumno realizará esa conexión “por lógica” o por suerte de algún tipo de naturaleza musical casi mística. Lo cual hace más complejo el fenómeno puesto que somos individuos autónomos, con diverso

bagaje cultural y formación que nos hace pensar de forma distinta. Además, este cuestionamiento va más allá de una comunicación deficiente entre maestro y alumno; salta la interrogante sobre lo que los maestros consideran que implica este concepto porque pudiera ser que no se enseñe de manera precisa por omisión o por desconocimiento y, a pesar de las inconsistencias en que se ha reflexionado, la expresividad musical se considera parámetro de evaluación en las ejecuciones musicales.

Entonces, a partir de esta primera exploración, es factible tener una idea sobre la tendencia en las investigaciones sobre expresividad y emoción en la música. Las características particulares de cada acercamiento permiten concientizar sobre la problemática referida: la dificultad de establecer criterios de evaluación respecto a la expresividad en las interpretaciones musicales. Dadas las particularidades del fenómeno y las distintas direcciones desde las que es posible aproximarse a él, fundamenta el argumento inicial sobre la complejidad de evaluar de manera objetiva la expresividad musical. “El problema de nuestras reacciones emocionales a la música aparece cuando el escucha refleja en sus reacciones lo que la música expresa; se entristece por la música triste, o se alegra por la música alegre.” (Davies, *Philosophical perspectives on music's expressiveness*, 2001).

2.5 Percepción e interpretación de la expresividad musical en el campo educativo

El propósito de esta investigación obedece a una necesidad de comprender y analizar el complejo entramado conceptual de la expresividad musical, tanto en la teoría como en la práctica, así como los fenómenos que le integran y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. Habiendo realizado una exploración sobre el término de expresividad musical desde distintas perspectivas, a continuación, se abordarán ciertos aspectos de la percepción e interpretación de este fenómeno que están relacionados con él.

Se parte de la aseveración de que la música y la educación son fenómenos activos, en constante cambio, que se encuentran en un juego dinámico dentro de la sociedad y cultura en que se ubican (Jorgensen, 2003, p. xiii). Asimismo, este fenómeno se ubica como una réplica a menor escala que participa de ese dinamismo entre los intérpretes y su audiencia. Se suma a ello la percepción de la expresividad musical como elemento fundamental que constantemente se reformula y reinterpreta: presente, activo y cotidiano en la educación musical. Jorgensen (2003) señala,

(...) la educación siempre necesita de la transformación. El paso de una generación y la llegada de otra evidencia la renovación en curso. Las perspectivas de los profesores y sus alumnos, situaciones en las que se enseña y se aprende, y los contextos sociales más amplios están cambiando, para bien o para mal. (...) los profesores de música necesitan ayudar a darle forma a la cultura y a la dirección en la que la sociedad se mueve. Los profesores y los responsables de la política educativa no pueden permitirse el lujo de permanecer pasivos o reactivos. Tampoco hay que dejar el trabajo de transformación a los demás. Por el contrario, tienen que comprometerse a la transformación de la educación hacia una sociedad más humana y civil. Y dada la naturaleza de su objeto, los músicos y artistas están especialmente posicionados para crear un poderoso modelo de una educación musical integral humana y que puede ayudar a transformar la educación en general. (Jorgensen, 2003, p. xvii).

Es necesario adoptar una postura autocrítica puesto que no todo es perfecto en la educación musical; si se piensa la educación como un medio en constante cambio y reformulación de actores, entonces se asume la existencia de aspectos a mejorar. Resulta interesante comprender los fenómenos que ocurren en el acto de “escuchar la expresividad

musical”, por lo cual se realiza un acercamiento al problema de la percepción y la teoría de la recepción.

2.6 Acercamiento a las teorías de percepción y recepción

“El problema de la percepción en filosofía consiste en explicar la relación que tiene la experiencia sensorial con los objetos materiales.” (Quinton, 1967, p. 115). En este caso, la correspondencia entre el fenómeno de percibir la interpretación de la música como una emisión sonora temporal y efímera, y el objeto material que sería la partitura, atemporal y permanente. Entonces, únicamente sería aceptable hablar de *conocer* la música partiendo de la experiencia sensorial que proporciona el acto de escucharla y no solamente de la partitura. Es importante no dejar de lado la idea que sirve de impulso y es que las experiencias sensoriales no son universales. “Existen dos clases de conocimiento: directo e indirecto. Así pues, mientras ningún conocimiento de objetos materiales es directo, todo o sólo el conocimiento de la experiencia es directo.” (Quinton, 1967, p. 118).

El primer obstáculo que se encuentra al tratar de emplear de manera universal el término de expresividad musical es igual al problema de la verbalización de la experiencia sensorial que aborda Quinton (1967). La inexactitud del fenómeno hace imposible que éste se replique, evalúe o que se verbalice en más de una ocasión, en los mismos términos y consistentemente, puesto que la individualidad de cada sujeto otorgará distintos significados a cada una de las experiencias que implica la escucha musical.

La clase de cosas a las que se aplica un predicado está limitada de un modo indeterminado. Algunas cosas azules son evidentemente más azules que otras. Además, no estamos uniforme y perfectamente educados en la aplicación de todos los predicados.

(...) Aun cuando fuéramos entrenados en el más alto grado de eficacia descriptiva en cuanto a predicados que verdaderamente entendemos, es un error el concebir la idea de que ese instrumento, notoriamente burdo, nuestro vocabulario descriptivo, podría proporcionar una captación exactamente apropiada para cada situación; que podría entenderse exhaustivamente con la fecundidad de la experiencia. (...) No es posible efectuar ninguna laboriosa indagación acerca del empleo correcto de las “normas de significación” con los elementos privados, fluidos e inestables, de nuestra experiencia sensorial. (Quinton, 1967, pp. 144-145).

La comunicación depende de una serie de factores que incluyen la capacidad particular para expresarse. Es natural que esta capacidad individual tenga diferentes niveles o características en cada persona y aunque no interfiera con la capacidad de comprenderse los unos a los otros, el panorama es distinto en situaciones específicas como la de intentar explicar los fenómenos de percepción. Si se refiere a la particularizar la experiencia del fenómeno de la percepción de la música, es evidente que se encontrarán distintas adjetivaciones para describir la experiencia de cada individuo.

Por ello, es ilógico pretender generalizar la experiencia individual que supone la percepción de una interpretación musical expresiva —o no— para evaluar el desempeño musical de un estudiante. El enfoque que postula Quinton es muy claro: la experiencia simplemente sucede (Quinton, 1967, p. 145). Lo mismo pasa cuando se percibe una interpretación musical expresiva: la experiencia simplemente sucede para cada individuo en particular, con obvias características propias y niveles de intensidad o relevancia. De ahí que evaluar en términos de expresividad musical, resulta subjetivo e interfiere con los estándares de evaluación objetiva que las instituciones de educación superior pretenden.

Como ya se estableció, la percepción de la expresividad musical es individual y al referirnos a experimentarla también se enfrenta a su verbalización y teorización; hecho que no deja de tener componentes sociales, culturales, simbólicos y consecuentemente metafóricos.

A medida que avanzamos de lo práctico a la conciencia teórica, el lenguaje se vuelve más y más simbólico, arrancado de lo somático y los fundamentos apasionados que alimentan esta expresividad. Simbólico, el lenguaje intelectual presupone el lenguaje imaginativo. Sin embargo, los que llaman a un lenguaje puramente simbólico, donde cada símbolo tiene un solo significado invariable o uso (como en la lógica simbólica), tienden a olvidar esto: sin una emoción importante para expresar, incluso el lenguaje simbólico impecablemente perfecto es inútil, una cáscara vacía. (Mann, 2002, p. 37).

El hecho de que relatar la experiencia sensorial dependa de la inexactitud del lenguaje y de la multitud de diferencias del bagaje experiencial entre escucha e intérprete, hace prácticamente imposible que su percepción específica —de cualquiera de las partes— se establezca puntualmente. Las tendencias respecto a emitir criterios absolutos sobre las interpretaciones musicales expresivas quedan, desde esta postura, fuera de discusión por carecer de una lógica que se fundamenta en el problema de la experiencia y de la misma percepción. Es decir, los límites del lenguaje para describir la experiencia fenomenológica.

La relación entre las experiencias y los objetos, pues, no es ni debiera ser lógica. Por el contrario, es causal, una cuestión de realidad psicológica. Nuestras creencias acerca de los objetos se basan en la experiencia, de una manera que no requiere justificación sino explicación. Las experiencias no son *mis* razones a favor de mis creencias respecto de los objetos (...), pueden ser las causas de mis creencias y explicarlas. Pero podrían ser

solamente mis motivos para mis creencias acerca de los objetos si ya sé algo, independientemente, respecto de las relaciones entre las experiencias y los objetos. (Quinton, 1967, p. 156).

Una vez establecido, en términos filosóficos, que la experiencia existe y es única, personal e irrepetible, se arriba al siguiente nivel en este recorrido teórico: la experiencia estética como disfrute del arte. Esta actitud de goce es distinta del placer sensorial. Es una provocación emocional y de apelación sensitiva que resulta inseparable de las obras de arte, sin que estas se vulgaricen o pierdan su cualidad intelectual. (Jauss, 2002). “La acción intelectual (...) es la expresión simbólica de los sentimientos, las pasiones, los propósitos y hechos, y de las relaciones entre ellos.” (Mann, p. 35). Para un docente o evaluador, el hecho de escuchar e intelectualizar la interpretación musical en términos de evaluar su expresividad, implica sin lugar a duda la proyección de su interior cognitivo, psicológico y emocional.

La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica, si actualmente es importante para nosotros justificar ante sus detractores la función social del arte y de la ciencia a su servicio, tanto frente a los intelectuales como frente a los iletrados. (Jauss, 2002, p. 31).

Para explicar el fenómeno del disfrute y de la recepción de la obra de arte, Jauss (2002) analiza y define tres conceptos básicos de la estética: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*.

poiesis	Entendida como “capacidad poética”, designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de <i>encontrarse en el mundo como en casa</i> (...).
----------------	---

aisthesis	Designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la <i>aisthesis</i> , se opone de nuevo con pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual.
catharsis	Designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción.

Cuadro 7 Conceptos básicos de la estética de R. Jauss. (2002, pp. 42-43).

Hablar de experiencia estética remite directamente a la doctrina aristotélica de *catharsis* “liberación *de* y liberación *para*” (Jauss, 2002, p. 41). Esta liberación y renovación es elemental para satisfacer el acto del disfrute artístico. Es decir, para que la experiencia estética se lleve a cabo al escuchar una interpretación musical.

Se recortan las funciones sociales primarias de la experiencia estética cuando se sitúa en el marco categorial de la emancipación y la afirmación, de la innovación y de la reproducción, y la negatividad constitutiva de la obra de arte no es articulada con su concepto antagónico desde el punto de vista de la recepción estética: el de la identificación. (Jauss, 2002, p. 94).

La *catharsis* se comprende como el componente comunicativo entre el arte y su audiencia, entendidas en su propio contexto. “La perspectiva de la estética de la recepción media entre la recepción pasiva y la comprensión activa, experiencia formativa de las normas, y producción nueva.” (Jauss, 1982, p. 19). Se entiende por ello la comprensión del escucha entrenado cada que experimente las interpretaciones musicales. Así, la obra de arte es una estructura que contiene referencias específicas dentro de sí misma. “(...) lo que es más importante sobre estas estructuras es que actúan como signos. De hecho, Mukařovský denomina a la obra de arte como un signo complejo, un “hecho semiótico” que media entre el artista y el escucha”. (Holub, 1984, p. 31).

No se deja de lado el aspecto social que es parte de dichas estructuras porque al estar cargadas de un significado social, es posible comprender por qué la acción de escuchar una interpretación musical —expresiva o no— tiene otros componentes que no es permisible ignorar.

Las estructuras pueden afectar las intenciones individuales sólo a través de los ideales estructurales, que podemos explicar en gran parte al penetrar en el significado social de un acto o una serie de actos llevados a cabo por agentes individuales. (...) Los ideales estructurales son aquellos ideales que "pretenden" objetos sociales. Añaden valores a estos objetos, y así los mantienen o bien, dan forma, o los destruyen. Son las reglas que un actor social considera "dadas" (ya sea moralmente, estéticamente o en la práctica) dentro de su situación específica. (Mann, 2002, p. 50).

Se realizó un recorrido por una serie de posturas respecto a la percepción del arte que probablemente son afines a las de la cultura occidental. Se reconoce la percepción como única y al fenómeno del arte que tiene un efecto sensorial sobre la audiencia. Sin embargo, “este enfoque no reconoce que la música tiene una gran cantidad de roles y funciones en nuestras vidas más que ser un ‘objeto’ de ‘contemplación pura’.” (Barrett, 2006, p. 176).

Entre tantos lugares que juega la música en la cotidianidad de los seres humanos, se asimila que la interpretación de esta carga una significación importante. Un mensaje que bien pudiese ser distinto entre el emisor y el receptor, cuya mejor transmisión sería simplemente el hecho sonoro, y cuya reinterpretación llevada a cabo por el oyente será cabalmente una representación de su propio mundo interior.

Si llamamos a cualquier intento de comunicar un significado a otros seres vivos, por cualquier medio, "discurso", que podemos llamar "lenguaje" de cualquier intento de

formular el discurso en un código formal de marcas, sonidos, o gestos con los que diversas personas se pueden comunicar entre ellas. Puede parecer casi trivial hacer esta afirmación, pero el pensamiento/acción humana llega a ser significativo, en términos generales, sólo cuando que expresa las pasiones y los fines por medio de algún tipo de lenguaje simbólico. Como Wittgenstein observó, los significados de las palabras y frases pronunciadas o escritas en la vida diaria varían con su uso. No son rigurosamente invariables (como en lenguajes simbólicos formales tales como la lógica y los códigos de computadora). Sin embargo, su uso comparte semejanzas familiares con el grado necesario para que otros puedan comprender nuestras acciones como la expresión de nuestras pasiones y propósitos. (Mann, 2002, p. 37).

2.7 Competencia musical

Se habló ya de la experiencia de la percepción de la música y de las distintas posiciones que ocupan el intérprete y su audiencia. Sin embargo, hay un concepto fundamental para que el proceso que implica experimentar la expresividad musical se lleve a cabo, y este concepto se refiere a la competencia musical. Esta fue planteada por Gino Stefani (1982): la competencia musical, concebida como un tipo de código, se piensa “en sentido general, que comprenda el saber y el saber hacer y el saber comunicar: en síntesis, como la *capacidad de producción de sentido* mediante y/o entorno a la música.” (Stefani, 1982, p. 79).

Así que la competencia musical, significa en este sentido, saber reconocer y/o establecer estructuraciones, correlaciones producidas, correlaciones estructurantes, las estructuraciones correlacionadas entre el sonido-la música y la cultura. (...) También, esta noción de código opera una reducción semiótica del esquema pragmático Producción-

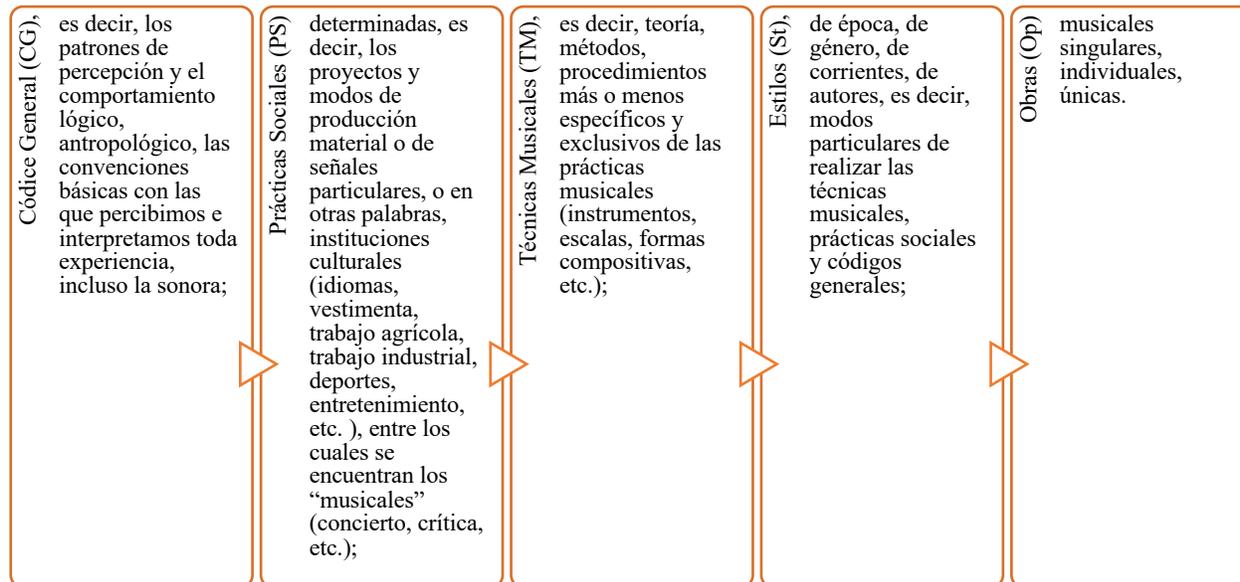
Objeto-Disfrute con el que se representa el circuito de la experiencia musical. (Stefani, 1982, pp. 81-82).

Es decir, esta capacidad que el alumno desarrolla a lo largo de sus estudios para saber hacer y comunicar por medio de la música. Entendiendo capacidad como habilidad producto del aprendizaje o desarrollo técnico. Es importante que tener claro que la comunicación de la que se habla no contiene un mensaje verbal específico, como ya se mencionó anteriormente. Es el saber aplicar la técnica y los recursos que la música posee para expresar sus ideas musicales y emociones, que el oyente percibirá de manera particular en cada caso. Lo cual está relacionado con la educación sensorial.

2.7.1 Circuito de la experiencia musical

Es evidente que la experiencia musical está organizada por medio de tantos códigos que la propuesta de Stefani para articular el modelo de la competencia musical de la sociedad global de la música se enfoca en “relativizar el proyecto artístico-estético entre la pluralidad de los proyectos sociales del sonido-música, (...) experiencia, interpretaciones que caracterizan la cultura musical contemporánea y con la que se valorizan socialmente las propuestas creativas de los músicos.” (Stefani, 1982, p. 82).

Modelo de Competencia Musical (MCM)



Cuadro 8 Modelo de Competencia Musical de G. Stefani. (1982, pp. 82-83).

El primer nivel de este modelo es el más básico. Se considera el nivel antropológico en el que el sonido se materializa, se dan las interacciones del sonido y los sentidos, los criterios lógicos fundamentales, escuchar ‘con el cuerpo’, los proyectos pedagógicos, etcétera. (Stefani, 1982, p. 86). Este nivel es el que se experimenta al comenzar a escuchar una interpretación musical, contiene la impresión general percibida.

En el segundo nivel, las prácticas sociales, se refiere a las más específicamente musicales, como cantar, tocar, componer; el concierto, la representación lírica, el laboratorio musical, la escuela de música, el discurso crítico, la investigación musicológica, etcétera. Como parte de la competencia musical general para saber qué sentido diferente se produce en diferentes contextos, y no sólo en las prácticas musicales particulares. (Stefani, 1982, pp. 87-88). Comprende el conglomerado de prácticas musicales que implican una interacción de grupo, así como la interpretación y el efecto que ocurre.

El siguiente nivel, de las técnicas musicales, es un espacio reservado para la técnica, los instrumentos, los sistemas y procedimientos específicamente ‘musicales’. En este modelo constituye un nivel de competencia, otro estrato del código. Es decir, el sistema musical como lenguaje. Por sí misma la música es esencialmente producción de objetos, para la competencia (la sociedad) global es siempre producción de sentido por medio del signo. Así que en este momento se convierte en una cuestión de particular importancia para la sociedad global, o sea, el público. (Stefani, 1982, p. 88). Además, es importante resaltar que es necesario un conocimiento del sistema musical por parte de la audiencia para que ésta pueda comprender la interpretación musical.

El estilo, el cuarto nivel, se refiere a las características formales de la técnica de un modo de formar entre los objetos-eventos musicales típicos de una época, un ambiente, un compositor; y como rastrea entre la música de los agentes y procesos y contextos de producción. La competencia estilística es la capacidad de formar y/o interpretar uno u otro aspecto del estilo. Cuando hablamos del significante musical (estilo barroco, romántico, impresionista, etc.) es posible comprender el significante musical y el significado histórico-cultural. (Stefani, 1982, p. 91).

La competencia en el nivel de la obra, en un sentido mínimo y banal es el reconocimiento material, repetición, reproducción de una identidad, que es normalmente el grado más bajo de la producción de sentido, y que solo en casos excepcionales puede poner a prueba su capacidad particular de detección para identificar una obra. (Stefani, 1982, p. 92).

El dominio de los cinco niveles es fundamental para que el oyente se considere, de alguna forma, capacitado para evaluar una interpretación musical e, incluso, el hecho de dominar este

circuito de competencia musical le permitirá un acercamiento más completo a la audición de una determinada interpretación, pero eso no significa que estará emitiendo un juicio de valor de peso para el intérprete respecto a la expresividad musical.

2.8 Expresividad en la educación musical

Se ha transitado a lo largo de una serie de concepciones, postulados teóricos y exploraciones empíricas para intentar tener una visión amplia sobre la expresividad musical y aquello que le caracteriza. Es posible cuestionar la pertinencia de abordar el tema desde tan distintos ángulos; sin embargo, la educación musical necesita ampliar sus horizontes en la teoría y en la práctica. Estelle Jorgensen (1997) señala que

La educación musical, como profesión, necesita una perspectiva amplia que acepte, se apropie e, incluso, reconozca que todos los creadores en el proceso —compositor, intérprete y oyente— son igualmente participativos en, y recipientes de, la experiencia musical, aunque posiblemente de distintas maneras. Ningún actor o actividad se encuentra, necesariamente, en el centro del proceso de la educación musical; hacer y recibir son elementos fundamentales de la experiencia musical. (Jorgensen, 1997, p. 85).

Existe una variedad de posturas respecto a la educación musical y las formas en que resulta conveniente abordar estos temas en clase instrumental. Davidson (2008), por ejemplo, hace referencia a los textos publicados en los tratados sobre la música entre los siglos XVII y XIX que abordan la expresividad. Señala que la expresividad se aprendía por medio de la escucha, reproduciendo a la música con “buen gusto” y un “estilo impecable”. Es evidente que no se aleja del terreno subjetivo porque depende, invariablemente, del criterio y momento histórico del escucha, aunque los mismos tratados proporcionen definiciones a dichos parámetros. La

autora cita el tratado de Quantz, 1752, en el que éste realiza sugerencias para la interpretación y que no deja de lado que “además de todo hay que tener un buen maestro.” (Davidson, 2008, p. 98).

El intérprete de una pieza debe procurar implicarse en las emociones que ha de expresar. Y como en la mayoría de las piezas hay una alternancia constante de emociones, el intérprete debe saber discernir la naturaleza de la emoción que contiene cada idea, y hacer que su ejecución se ajuste a ella constantemente. Sólo así mostrará adecuadamente las intenciones del compositor y las ideas que tenía en mente cuando escribió la pieza. (Davidson, 2008, p. 98).

A mediados del siglo XVIII, la expresividad se equiparaba al sentimiento en la música: el músico debía otorgar significados que iban más allá de lo escrito y era necesario que lo hiciera a la vez que moldeaba sus propias emociones, sumaba a ello lo que necesitaba inferir sobre las intenciones del compositor al escribir la obra. Al tratar de retomar esta definición, está implícito en ella que la música debe contener una intención expresiva y que el intérprete debe dilucidar o traducir dichas intenciones al realizar su *performance*.

La interpretación musical que se considere expresiva deberá contener un entendimiento teórico de la partitura —armonía, tempo, agógica, estilo, etcétera—, además de un dominio instrumental. Es necesario que el músico posea pensamientos y emociones propios que desee plasmar en sonido y que los combine con lo que sea que suponga esté contenido en la obra. Existen materiales que afirman que las obras musicales tienen propiedades expresivas; entonces, eso provoca que cualquiera pueda asumir que los compositores pretenden que sus obras

musicales contengan algo más que ideas: emociones que en algún momento desearon transmitir, sin referirnos a obras evidentemente programáticas.

Si las obras musicales contuvieran por naturaleza estas características, entonces se podría comprender por qué algunas instituciones educativas o algunos docentes de educación superior consideran que la expresividad debe ser un elemento presente en la evolución interpretativa de los estudiantes. Sin embargo, se conocen las implicaciones que esta visión posee y, de igual manera, las limitaciones evidentes. El complejo entramado de reelaboración de una obra musical para el intérprete y que ello tendrá una resonancia distinta en cada miembro de la audiencia, docente, evaluador, etcétera.

Por otra parte, existe una postura en que se sostiene que, para realizar una interpretación expresiva, el músico deberá ejecutar cosas no escritas en la partitura pero que sean elementos estéticamente aceptables, con características de estilo y estética pertenecientes a su tradición musical. Argumento que no resulta disparatado, pero sí carente de procedimiento, de sugerencia, de propuesta: cómo. Para ello, Clarke alude a la definición acuñada por Seashore, “la expresión artística del sentimiento en la música consiste en el alejamiento estético de lo que está regulado —el tono justo, la afinación real, la dinámica uniforme, el tempo metronómico, los ritmos rígidos, etc.” (Clarke, 2008, p. 85). Además, explica cómo “la expresión no puede ser un patrón aprendido de tempo, dinámica y articulación que se recuerda y aplica (...) cada vez que se ejecuta, (...) [surge] de la comprensión de la música por parte del ejecutante en el transcurso de la interpretación.” (Clarke, 2008, p. 87). Es decir, el entendimiento de la música que parta de los cinco niveles de Competencia Musical propuestos por Gino Stefani descritos anteriormente.

Esto lleva a una situación familiar, el problema de la discontinuidad teoría-práctica, en el que éstas no se corresponden resultado incluso contradictorias. Este problema está ubicado, según la autora, en que los principios teóricos, al ser traducidos a la práctica envuelven trabajo con visiones incompletas. (Jorgensen, 1997). Esta es una problemática común: la educación instrumental, en muchas ocasiones, está enfocada en la práctica y en que el alumno recibirá la “información pertinente” de parte del maestro, de manera verbal, en clase. La oralidad gobierna las lecciones de instrumento y podríamos suponer que el alumno se formará un criterio partiendo del criterio y la interpretación de su maestro que, bien puede haberlo adquirido del suyo. (Juslin & Karlsson, 2008).

Evidentemente, son supuestos que permanecerán como tales porque resulta prácticamente imposible verificar cómo se imparte cada clase de instrumento. Sin embargo, “reconocer la discontinuidad entre la teoría y la práctica, entre una teoría y otra, y una práctica y otra, proporciona un grado de claridad”. (Jorgensen, 1997, p. 90). Ahora, esta situación es positiva porque les permitirá a los docentes echar mano de su creatividad en las aulas y aplicar ideas y teorías a las situaciones educativas. Obviamente, es necesario un conocimiento de dichas teorías y de la práctica misma para que las decisiones didácticas que se tomen en las aulas no caigan en la contradicción entre las formulaciones teóricas.

La preocupación con los métodos de instrucción musical, al menos en Occidente en los últimos dos siglos, ha sido contraproducente porque ha plasmado la noción de que existe una correspondencia uno-uno entre los supuestos filosóficos y las prácticas. El hecho de que los métodos de instrucción hayan funcionado a un alto grado de sofisticación y sean defendidos como si fueran el dogma, oprime a los docentes. Plasma su dependencia en métodos y aquellos que los promueven con actitudes y comportamientos pasivos, tímidos,

de meritocracia, tecnocráticos e, incluso, construyen un antintelectualismo como muestra de una falta de interés y reflexión en las cuestiones que existen en la práctica. (Jorgensen, 1997, p. 91).

El enfoque dialéctico que propone Jorgensen está relacionado con la “relación entre la forma musical y el contexto, grandes y pequeñas tradiciones musicales, transmisión y transformación, continuidad e interacción, creación y recepción, entendimiento y placer, y trasladar la teoría en práctica.” (Jorgensen, 1997, pp. 91-92).

Para concluir, señala la importancia de que los investigadores en educación musical se enfoquen a la búsqueda de ideas y prácticas —se asume que también se refiere a herramientas didácticas— que resulten apropiadas para distintas situaciones de aprendizaje. Es decir, que se proporcionen a los maestros herramientas para resolver distintas problemáticas en el aula, con un fundamento teórico coherente y con la factibilidad de ejecutarse en pro de un ambiente escolar amable en el que fluyan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los maestros de música pueden ser profesionales en todo el sentido de la palabra. Pueden manejar estas cuestiones exitosamente. Pueden cuestionar y dirigir preguntas complejas. Pueden tomar decisiones cuidadosas y bien informadas que cubran las necesidades de los estudiantes con los que trabajan si tienen la libertad y la preparación para hacerlo. De la misma forma en que un coro se eleva a las expectativas de su director, los educadores pueden elevarse para cubrir las expectativas de los músicos, creadores de políticas educativas, y el público. La comunidad de la educación musical debe proveer las clases de preparación e incentivos que permita a los maestros desarrollarse como profesionales

capacitados para tomar sus propias decisiones en lugar de permanecer como técnicos que siguen las directrices y sugerencias de otros. (Jorgensen, 1997, p. 93).

En este sentido, es necesario plantear la práctica docente en los maestros de música desde distintos lugares y diferentes caminos conceptuales, considerando que no todo se reduce a la “adquisición” de la técnica instrumental, sino que es necesario reforzar aspectos que tienen que ver con la educación sensorial, el manejo de la percepción sonora, el trabajo de análisis de las obras, así como el entrenamiento auditivo de las obras que se estudien pensando esto como una práctica educativa integral.

2.9 El arte de enseñar

Como maestros de instrumento, se tiene en primer lugar de la lista de prioridades que los estudiantes desarrollen técnicas que les permitan interpretar el repertorio de su instrumento. Éstas “son un compendio de las habilidades que permiten a un músico *hacer* de la misma forma que *saber* sobre música.” (Jorgensen, 2008, p. 152). Ese nivel de asimilación profunda que permite que los músicos hagan música.

Evidentemente, para saber lo que los estudiantes de interpretación requieren en su proceso formativo, los maestros, con sus estudiantes, deben informarse, investigar y analizar teórica e históricamente para permitirles comprender cómo está estructurada y los contextos histórico-sociales de cada obra. Además, es necesario que maestros y alumnos amplíen sus horizontes y se empapen en las otras artes, en la importancia que la música y el resto de las artes tienen asociada a los fenómenos culturales, sonoros, económicos y políticos, por nombrar a algunos. (Jorgensen, 2008, p. 154).

Habiendo realizado una exploración teórica, se centrará la discusión de la presente investigación en entender cómo los maestros que están a cargo de las cátedras de instrumento y de otras áreas, abordan el tema de la expresividad musical y, más allá, de qué manera plantean sus posiciones en la práctica cotidiana—con objeto de instrucción y la posterior evaluación.

Tercer capítulo

3. Método

En esta investigación se utilizó el método cualitativo del estudio de campo que consiste en “recoger los datos en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999).

Se realizaron siete entrevistas a reconocidos maestros, dos músicos intérpretes, dos etnomusicólogos, dos compositores y un director de orquesta. En todos los casos las personas entrevistadas dedican gran parte de su tiempo laboral a la enseñanza, y solamente un entrevistado no ejecuta ningún instrumento musical. Se grabó las entrevistas en formato MP3, en una grabadora de audio marca Sony, modelo *Mono digital voice recorder ICD-PX333 Series*. Se transcribió a un documento de Office Word 2010 por medio del programa *Sonal* (www.sonal-info.com). Las entrevistas se realizaron en la Ciudad de México.

Se realizó un registro de entrevistados con sus datos personales para identificación, una breve referencia a su trayectoria profesional, como áreas experiencia e intereses musicales, y grado de estudios, datos que se registraron en un diario de campo escrito inmediatamente después de dichas entrevistas. Dado que el interés radica en cómo estos profesionales comprenden la expresividad musical, se decidió utilizar cuatro categorías generales que son identificables en las cuatro preguntas referidas a características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva, parámetros considerados al evaluar la expresividad musical en la ejecución musical, recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical, y ¿qué es la expresividad musical? De las cuáles, a su vez, se desprenden cuatro categorías que se codificaron y analizaron mediante la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se analizan los resultados, se establecen las conclusiones, así como la propuesta generada por este trabajo.

3.1 Marco metodológico

Esta investigación tiene como base el método de investigación cualitativo ya que se busca conocer desde los mismos actores sociales el sentido que tiene para ellos el fenómeno estudiado.

Según Taylor & Bogdan, 1987, pág. 20:

1. *La investigación es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.
2. *En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.* El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.
3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. (...) Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.*
4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. (...) Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas.*

La metodología cualitativa además de contar con procedimientos y técnicas de recolección de información o el procedimiento para analizar lo encontrado, implica también una serie de principios filosóficos sobre el mundo y la manera en que se conoce. Al investigar cualquier aspecto social estos principios determinan la manera de acercarse a lo que se quiere

conocer, en consecuencia, el investigador no puede despojarse de los valores que guían y dan sentido a su labor profesional, como menciona Martínez (2004), estos valores intervienen en la selección de los problemas y en la forma en que se abordan metodológicamente así como los recursos que se emplean en su solución...“son estos valores personales los que guían las interpretaciones de los resultados” (p.18).

Debido a que se busca un acercamiento con los participantes para conocer de propia voz sus posturas sobre la expresividad musical, se llevó a cabo una serie de entrevistas utilizando la entrevista enfocada. Francisco Sierra (1998) explica a continuación.

3.2 Técnica e instrumento de investigación

3.2.1 Entrevista enfocada

En la entrevista enfocada (...) existe predeterminado de antemano un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual hemos seleccionado a la persona objeto de la entrevista. (...) La entrevista enfocada es funcionalmente más estructurada. También es abierta pero definida conceptualmente. El sujeto nos interesa porque, de alguna manera, se conoce de antemano su participación en una experiencia que ha motivado el diseño de la investigación. El entrevistador orienta sus estrategias a enfocar el tema objeto de estudio a través de los vericuetos y anecdotarios personales del entrevistado, que como interlocutor será llevado una y otra vez por el investigador al terreno de los tópicos por el cual se le otorga la palabra. En este sentido, la entrevista enfocada es más una técnica que un arte. (Sierra, 1998, p. 299).

Al seleccionar a un grupo de entrevistados que contaran con la experiencia docente, como investigadores (musicólogos, etnomusicólogos, intérpretes, compositores) se delimitaron las

áreas académicas siempre enfocándose a la enseñanza instrumental. Únicamente uno de los entrevistados no se dedica a la interpretación en absoluto, sin embargo, al ser un compositor, resulta interesante su postura ya que es un ente creativo que le proporciona a los músicos un “guion” que está totalmente relacionado con el presente trabajo.

Se tuvo una necesidad por la experiencia personal en las evaluaciones a estudiantes de música, al finalizar los cursos de instrumento, en los exámenes instrumentales sobre la expresividad musical. Durante la experiencia se utilizó la técnica de observación y la toma de notas. La técnica de la entrevista enfocada se eligió para permitir a los entrevistados una mayor libertad de expresión sobre el tema tratado mientras que el investigador no se desvía del tema focal. Ya que según Sierra (1998),

En la entrevista enfocada (...) el movimiento de la conversación es repetitivo, incluso redundante. Se trata de profundizar una y otra vez sobre el mismo asunto desde diferentes perspectivas. Prima la lógica del *zoom* [enfocarse al detalle], pues es una entrevista más bien fotográfica. No hay cuestionario, pero sí cuestionamiento. El sujeto es considerado sujeto, pero para ser sujetado como actor social participante de una experiencia, es un sujeto que debe ceñirse a hablar sobre el tema preestablecido. La conversación se convierte así en una disertación. Domina la certeza sobre la paradoja trivial de la palabra. El lenguaje es más referencial que metafórico, fático o conativo. La experiencia subjetiva que se narra es una experiencia mediada por el acontecimiento. (Sierra, 1998, pp. 299-300).

3.2.2 Guía de entrevista

Como parte del trabajo previo a la entrevista, se elaboró una guía sobre los temas que interesan, en forma general, no estructurada sino más bien organizada como una forma de dirigir la entrevista hacia el área que se desea, pudiendo modificarla conforme el proceso de investigación avanza. La guía de la entrevista, según Sierra (1998), debe estar “escrita en nuestra memoria que sobre un cuaderno de notas” (...) “debe concebirse, por tanto, más bien como un guion interno” (p. 317). La guía facilita el inicio de la conversación ya que se parte con un tema que el investigador está interesado en abordar con el entrevistado. Taylor y Bodgan (1986) mencionan que este tipo de guías son recomendables cuando el investigador ya conoce algo sobre los informantes ya sea por medio de trabajo de campo previo o por experiencia directa con el contexto.

Por su parte Strauss y Corbin (2002) sugieren que las preguntas iniciales al entrar a campo se hagan en forma provisional, esto es, conceptos derivados de la literatura, de la experiencia o de trabajo de campo preliminar que, una vez obtenida la primera información, se pueden modificar conforme se avanza en la recopilación de nuevos datos y de esta manera, se da paso a los conceptos que emergen de los datos.

Se elaboró una guía de entrevistas que consta de cuatro preguntas referentes a (Anexo A) características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva, parámetros considerados al evaluar la expresividad musical en la ejecución musical, recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical, y ¿qué es la expresividad musical?

3.2.3 Herramientas de recolección de datos

Se grabaron las entrevistas en formato MP3, en una grabadora de audio marca Sony, modelo *Mono digital voice recorder ICD-PX333 Series*. Se transcribió a un documento de Office Word 2010 por medio del programa *Sonal* (www.sonal-info.com) para su análisis.

3.3 Participantes

3.3.1 Características de los participantes y criterios de selección

Una vez establecidas las preguntas de investigación del presente trabajo, se procedió a identificar a los participantes que pudieran estar en disponibilidad de ser entrevistados. Se eligió a siete participantes cuyas características cubren los criterios que se mencionaron anteriormente. Es decir, que contaran con la experiencia docente: musicólogos, etnomusicólogos, intérpretes y compositores. Se delimitaron las áreas académicas siempre enfocándose a la enseñanza instrumental. Solamente uno de los entrevistados no se dedica a la interpretación ni a la enseñanza instrumental, sin embargo, al ser un compositor, resulta interesante su experiencia creativa que proporciona a los músicos un referente que debe ser interpretado –composición musical–y, como ya se estableció en la presente investigación, la interpretación musical está intrínsecamente ligada a la expresividad musical. Se identifica por número a cada uno de los participantes para conservar su anonimato (entrevista uno a la entrevista siete).

3.3.2 Logística para llevar a cabo las entrevistas

Se agendó cada entrevista de acuerdo con la disponibilidad de cada participante. En la mayoría de los casos se les entrevistó en su aula de la Facultad de Música de la UNAM en un ambiente adecuado en términos de no haber contado con interrupciones y con total libertad de tiempo para la realización de la entrevista. Por tanto, cada una de ellas se llevó a cabo en una sola

sesión. Una vez realizada cada una de las entrevistas se procedió a su transcripción identificándose, en cada una, la información que permitió la categorización de los datos obtenidos.

3.3.3 Transcripción

La transcripción de cada una de las entrevistas se llevó a cabo inmediatamente después de cada sesión para evitar pasar por alto detalles y aspectos significativos comunicados por el participante, así como seguir una secuencia en el análisis de los datos, que, conforme se acumulen, darán sentido a la investigación. Para transcribir las entrevistas se utilizó la herramienta de software www.sonal-info.com y posteriormente se exportó al procesador de textos Microsoft Office Word, teniendo cuidado de hacer las transcripciones de manera que no se modificó el contenido.

Se identificaron cuatro categorías de análisis: concepciones personales, conocimiento por medio de los sentidos, características de la ejecución y parámetros de evaluación.

Las categorías y sus definiciones son:

1. **Concepciones personales.** Comprende todas las ideas propias, creencias, no necesariamente basadas en teoría sino en las experiencias personales de cada entrevistado. Se pueden identificar como “yo creo”.
2. **Conocimiento por medio de los sentidos.** Eso que el entrevistado dice identificar por medio de los sentidos. Se puede identificar como “yo siento”.
3. **Características específicas de la ejecución.** Son todos aquellos marcadores resaltables de la práctica musical observada. Generalmente los identificamos como los conceptos

musicales universales: la afinación, el ritmo, la agógica, el timbre, los matices, las dinámicas, etcétera.

4. **Parámetros de evaluación.** Esas características que cada maestro toma en cuenta cuando evalúa.

3.4 Análisis de la información

En esta investigación se ha utilizado para el análisis de los datos la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) se emplea para analizar los datos obtenidos en una investigación, dejando que los datos sean los que hablen acerca de lo que sucede sobre el fenómeno que interesa conocer. Los autores consideran que este método permite interpretar los datos contenidos en entrevistas o materiales en que apoyaremos nuestra investigación. Se organiza la información por medio de códigos y familias o categorías para el análisis detallado de la información, como se detalla en el siguiente apartado.

3.4.1 Teoría fundamentada

La base de la teoría fundamentada radica en el interés de los investigadores Juliet Corbin y Anselm Strauss (2002) en conocer desde la perspectiva de los participantes, su realidad y poder comprender los fenómenos sociales. En el caso de esta investigación se propuso conocer cómo se da el proceso en que los docentes abordan el tema de la expresividad musical en clase con sus alumnos y cómo los mismos docentes aplican conceptos e ideas en la propia práctica interpretativa, los motivos por los que deciden hacerlo de cierta forma y qué aspectos consideran acerca de las opciones disponibles y a su alcance —técnicos, teóricos y musicales.

En la teoría fundamentada, al igual que en otros métodos cualitativos, los datos se obtienen de las observaciones de campo, entrevistas, notas de campo y documentos de todo tipo,

“A través del proceso de teorización el investigador descubre o manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos” (Rodríguez et al. 1999, p. 48).

Strauss y Corbin (2002) recomiendan el muestreo teórico cuando se exploran áreas nuevas o poco conocidas pues lo que se muestrea son los incidentes o situaciones que presentan un interés de estudio para el investigador. Agregan que el muestreo teórico se va acumulando conforme se recoge nueva información, volviendo con esto, la información más específica y aclarando las categorías que van surgiendo para poder compararlas y desarrollarlas. También definen el muestreo teórico como una “recolección de datos guiada por los conceptos derivados por la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones”, para lo cual se acude a lugares, personas o sucesos que incrementen las oportunidades de descubrir “variaciones entre los conceptos” (p.219), aumentando las propiedades y dimensiones de las categorías. Se consideran los conceptos como la base del análisis, de tal forma que, al realizar un muestreo teórico, estos conceptos van surgiendo del mismo análisis y se identifican porque están repetidamente presentes en los datos al hacer las comparaciones entre los incidentes y “condicionan las variaciones de una categoría principal” (p.220).

El muestreo teórico permite al investigador seleccionar nuevos casos a estudiar “según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados” (Strauss & Corbin, 2002, p.49). La importancia no radica en el número de casos, sino que cada uno de estos permita al investigador una mayor comprensión teórica acerca del fenómeno que estudia (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En esta investigación, conforme se reunió la información proporcionada por los participantes mediante las entrevistas, se fue haciendo el análisis detallado o microanálisis de los datos ya que el microanálisis tiene como función, según Strauss y Corbin (2002) centrar el enfoque del investigador en los detalles de los datos, con sentido analítico y comparando entre ellos sus dimensiones y características de tal forma que permite su interpretación.

3.4.1.1 La codificación de los datos

Una vez que se organizó la información proporcionada por los entrevistados, se analizaron detalladamente los datos y se establecieron las reglas de codificación. Los códigos se utilizan para ir clasificando la información y formar las categorías. Debido a que se trata de una investigación cualitativa, las frecuencias presentadas de cada código no son relevantes sino la forma en que se relacionan o articulan entre sí los temas abordados por los entrevistados, para formar los diagramas de Venn que se utilizaron en el análisis de la información obtenida.

Los códigos pueden ser de varios tipos, según Strauss y Corbin (2002); pueden ser *códigos abiertos* al asignarle un nombre o etiqueta a un concepto que se pueda relacionar más adelante con otros conceptos; el *código in vivo* cuando el elemento o la frase elegida en el texto se toma en forma literal o textual que, aunque es rápida no es nada práctica si se maneja mucha información; el *código de lista* parte de un código al que se van agregando otros con la misma definición durante el proceso de codificación; y el *código axial* que sirve para asociar conceptos y categorías.

3.4.1.2 Categorías

Las categorías se forman una vez que se tienen los códigos, mediante la agrupación de estos y, con estas familias se van formando las redes conceptuales que nos llevan a la explicación del fenómeno. Durante el proceso de formar categorías se elaboraron los diagramas de Venn, de tal forma que el análisis de los datos se presenta siguiendo la lógica de estos diagramas que interrelacionan la información obtenida.

En el caso de los entrevistados, se construyeron cuatro categorías de análisis, estas fueron: *Concepciones personales*: comprende todas las ideas propias, creencias, no necesariamente basadas en teoría sino en las experiencias personales de cada entrevistado. Se pueden identificar como “yo creo”. *Conocimiento por medio de los sentidos*: eso que el entrevistado dice identificar por medio de los sentidos. Se puede identificar como “yo siento”. *Características específicas de la ejecución*: son todos aquellos marcadores resaltables de la práctica musical observada. Generalmente los identificamos como los conceptos musicales universales: la afinación, el ritmo, la agógica, el timbre, los matices, las dinámicas, etcétera. *Parámetros de evaluación*: esas características que cada maestro toma en cuenta cuando evalúa.

Una vez que se formaron las categorías se procedió a realizar el análisis y redacción e interpretación de los resultados, de tal forma que el lector comprenda el sentido y la lógica de la investigación.

Cuarto capítulo

En este capítulo se hace el análisis e interpretación de la información obtenida durante el trabajo de campo con base en los fundamentos teóricos y metodológicos que guiaron la investigación, para conocer cómo se aborda la expresividad musical en las aulas y las concepciones personales sobre el tema que cada docente entrevistado posee. Una vez identificadas las categorías y subcategorías se procedió al análisis de cada una.

4.1 Características de la ejecución

4.1.1 Percepción

De acuerdo con Rubio Marco (2016) el acto de escuchar lleva implícita una intersección entre la música y la vida, y esos sonidos se conectan con la experiencia del escucha. Es decir, incluye las interpretaciones que le den en su propia fantasía tanto intérprete como escucha. (p. 399). La información proporcionada por uno de los participantes menciona

hablando de un alumno de conservatorio o de escuela de música, yo de entrada ya ni utilizo el término de expresión o expresividad en ese tipo de casos. Digamos, yo te podría decir, bueno, me está comunicando algo o el estudiante se ve que está comprometido con lo que está produciendo y es probable, entonces, que eso yo pueda leerlo como cierta expresividad. (Entrevista uno).

Stephen Davies (2011) señala claramente que las definiciones habituales en los diccionarios definen el "uso secundario de términos de las emociones en relación con el carácter y estado anímico de las obras de artes, lo que es una buena señal de que las atribuciones relevantes no son metáforas vivas" (p.377). En este tenor, el segundo entrevistado expresa con toda claridad que

Lo primero que quisiera poner sobre la mesa es que, desde mi punto de vista, el concepto de expresividad no es un concepto objetivo y es un concepto muy difícil de asir en tanto a características empíricas, sobre todo, no tanto porque no estén en el alumno sino sobre todo porque tiene que ver con un efecto de la percepción, de quién escucha. Entonces digamos que el grado de expresividad está en gran medida también en quién percibe la obra más que en quien la expresa. Claro ahí hay un juego, por supuesto, pero entonces eso va a generar la ambigüedad de que entonces la expresividad musical va a ser una percepción del profesor, entonces si los distintos maestros tienen diferentes criterios pues la expresividad va a moverse de acuerdo con el criterio de cada maestro que percibe. (Entrevista dos).

Regresando con Rubio Marco (2016), este sostiene que al hablar de un "marco pragmatista y contextualista en las descripciones verbales sobre la percepción de la expresividad señala la dirección correcta para encontrar una solución a la inefabilidad en el arte" (p. 399). Es decir, de acuerdo con el tercer entrevistado,

debe de haber un entendimiento de la música. Uno no puede expresar o decir algo cuando está leyendo uno un texto que no entiende. Es como si uno hablara en otro idioma y uno, uno puede imitar, imitar, de mil maneras mejores o peores, pero no deja de ser una imitación. Y hay imitaciones excelentísimas que aparentan ser expresivas. Pero yo creo que la clave para ser expresivo parte de decir algo que yo entiendo, comprendo, el concepto. Lo tengo, digamos dominado para que yo pueda transformarlo y decir algo. (Entrevista tres).

Asimismo, siguiendo al mismo autor, "la expresividad musical depende en la forma en que esa conexión, está en la forma en que un motivo musical encaja en un ambiente particular o entorno de experiencia". (p. 399).

En la expresividad musical y artística en general, la expresividad que se podría percibir únicamente con el sonido y hay más elementos que involucran la expresividad desde un punto de vista corporal e incluso en términos de una presentación musical, en términos de elementos escenográficos que se utilicen, incluso en términos de cuestiones de iluminación y otros elementos de ese tipo. Creo que todo podríamos incluirlo de alguna manera en la idea de expresividad musical. Desde el aspecto puramente auditivo, la expresividad musical que se puede determinar exclusivamente a partir del sonido que produce el ejecutante o grupo de ejecutantes habría elementos que tienen que ver con la variedad y uso de diferentes tiempos, intensidades, en general, ornamentaciones que se pudieran hacer a la música que se está eh interpretando. En ese aspecto puramente audible entrarían el uso adecuado, artístico, estilísticamente correcto, de variaciones de tiempo, de intensidad, matices, dinámicos, ornamentaciones, incluso recursos acústicos, vibrato. Habría esos aspectos: el puramente audible, el de la expresividad corporal, el escenográfico y como esos diferentes elementos que pueda uno advertir en cada uno de ellos. (Entrevista cinco).

Tal como menciona Rubio Marco (2016, p. 399) "un cambio de expresión seguido del nacimiento de un nuevo aspecto en un tema musical depende no únicamente del entrenamiento del escucha, pero también de la fantasía del intérprete y del escucha". Es decir, estos elementos que se interrelacionan en la experiencia entrelazada del que ejecuta la obra y de quien la escucha, se ven afectados por aquellos contenidos en el bagaje sociocultural, antropológico y de gusto estético.

Por otra parte, en el desarrollo de las clases, como encontraron Juslin y Karlsson (2008), las clases contaron con una tendencia a la falta de estructura y cada lección se retomaba en donde

el alumno señalaba que había estudiado. Es decir, hasta cierto punto, el alumno dictaba el ritmo de aprendizaje sin que pareciera haber un programa específico por parte del docente. A este respecto, el sexto entrevistado menciona ampliamente su postura al respecto y ejemplifica cómo él aborda la cuestión de la organización en la clase desde el punto de vista del docente.

Me parece interesante ésta como primera pregunta porque como primera fase para un estudiante, iríamos no tanto a la expresividad emocional sino a los elementos técnicos que nos llevan a posteriormente utilizar la parte emotiva para hacer la música. Es decir, qué es lo que hago como principio a los alumnos: enseñarlos a manejar los elementos que le van a permitir después aplicar esa emoción. ¿A qué elementos me refiero? Todos los elementos básicos que son dinámicas, que son acentos, que son fraseos, la construcción correcta, el entendimiento de las frases, la construcción y dirección correctas de una frase. Es decir, los elementos básicos de hacer la música. Eso. Sin entrar todavía e incluso sin que sepan ellos [los alumnos] a dónde va conducido eso. Porque no se puede, yo estoy totalmente opuesto a que exista primero la emoción y después el conocimiento. Para mí va primero la técnica y yo considero otros elementos como parte de esa técnica para que aprendan a controlar los elementos que luego van a aplicar a lo que yo llamo la música, pero en realidad lo van a aplicar a la expresión musical. (Entrevista seis).

Esta postura coincide con lo que mencionaron Juslin y Karlsson (2008), que los maestros que sí se enfocaron en la expresividad, hicieron énfasis en fomentar la confianza de los estudiantes en sí mismos, la exploración del carácter de la obra, el análisis armónico, la técnica en función de la interpretación como la decisión de utilizar más o menos arco -por ejemplo-, fluidez en la articulación, o la afinación relativa.

4.1.2 Características de la ejecución

Ahora, qué creo que hace que un estudiante pueda comprometerse con el sonido, pues uno, que no le tenga miedo, que esté relajado, que comprenda, dentro del código al que pertenece la obra y del estilo y demás, los elementos estructurales y demás, y que esa comprensión la haya podido realizar, previamente a un nivel racional, afectivo y corporal. Entonces, creo que, si esos elementos están, si ese trabajo previo está, en su propio contexto, el estudiante puede, generar cierta expresividad entre comillas. (Entrevista uno).

Es decir, tal cual Davies (2011) menciona que se sugiere que atribuir emociones específicas a la música debe ser metafórico, "porque no es literalmente cierto que la música es sensible. (...) el uso de términos relacionados con el estado anímico (...) es una señal que las atribuciones relevantes no son metáforas vivas" (p. 377).

Eso lo puede hacer desde el principiante más básico con las piececitas más sencillas, con el menor dominio técnico hasta un estudiante avanzado y un profesional. El ser expresivo, no está separado de tu nivel técnico. No estudio primero la técnica y después, empiezo a tocar. En muchos instrumentos observo que tienen muchos años de una cierta preparación técnica en donde dominan una serie de fórmulas, pero esas fórmulas no están asociadas a ningún elemento expresivo y lo considero grave porque a fin de cuentas eso jamás va a mejorar si no son expresivos desde el principio. (Entrevista tres).

Tal como mencionan Juslin y Karlsson (2008) los maestros que sí se enfocaron en la expresividad, hicieron énfasis en fomentar la confianza de los estudiantes en sí mismos, la exploración del carácter de la obra, el análisis armónico, la técnica en función de la interpretación como la decisión de utilizar más o menos arco, el control en la velocidad de desplazamiento de

arco, fluidez en la articulación, o en la afinación relativa. De la misma forma, el cuarto entrevistado, propone el mismo enfoque apenas mencionado:

Creo que ahí es donde está la expresividad musical, creo que ahí es donde se puede encontrar. Cuando hay que ir más lejos de la información que nos está dando la partitura y cuando creo que ves la personalidad del intérprete, cuando el intérprete trasciende estas características y no hablo de perfección —sí tiene que haber dominio técnico, por supuesto, y todos estos conocimientos que son parte de la interpretación musical — pero cuando vas más lejos y ves la personalidad del intérprete, seguramente está habiendo mucha más aportación de él, cuando hay mucha más creatividad. El intérprete para mí es un creador también. (Entrevista cuatro).

Davies (2001) señala que "algunos sugieren que la atribución de (...) emociones a la música deben ser metafóricas, porque no es literalmente cierto que la música es sensible: que las atribuciones relevantes no son metáforas vivas" (p. 377). A lo que el séptimo entrevistado señala

Que haya una observancia del texto, incluyendo criterios de ejecución históricamente informada. Lo anterior con el fin de que la expresión se encuentre ubicada dentro de ciertos rangos con respecto al tipo de sonido, textura, dinámica, agógica, articulación, ornamentación, etcétera. El segundo punto sería que la persona que está tocando realmente se haya apropiado e interiorizado la obra, mediante diversos recursos, por ejemplo, hay uno que es cantar las voces, analizar la composición en cuanto a sus diversos parámetros, imaginar la obra, escuchar diversas interpretaciones, etcétera. La observancia del texto incluyendo criterios históricos es necesario porque la expresión puede variar en cada estilo y hay que tomar decisiones informadas respecto a los aspectos que influirán en

la expresión: aspectos de ornamentación, por ejemplo, de fraseo, etcétera. La expresión puede variar en cada estilo, y hay que tomar decisiones informadas respecto a los aspectos que influirán en ello, por su parte, la ejecución debe partir de un acto de voluntad, caracterizado por el deseo de escuchar físicamente y transmitir la imagen previamente conformada en la mente. (Entrevista siete).

Es decir, que la información que posee el intérprete juega un papel fundamental en la interpretación que lleve a cabo puesto que es de ese preciso imaginario propio del que fluyen las ideas creativas sobre cómo abordar las obras musicales expresivamente.

4.1.3 Concepciones personales

Juslin y Karlsson (2008) señalan cómo algunos docentes tratan de abordar el concepto de expresividad por medio de ejemplificaciones (demostración) o por medio de las metáforas, la charla sobre la obra en particular. A lo que el primer entrevistado señala:

En realidad, el término de expresividad se necesita situar siempre de una manera tan relativa, es decir tan, dependiendo del contexto, de la obra, del estilo, de la cultura, incluso del tipo de música que se está tocando que, es difícil responder a esa pregunta, digamos de una manera general. (Entrevista uno).

De acuerdo con Mann (2002) los "significados de las palabras y frases (...) varían con su uso. No son rigurosamente invariables. (...) su uso comparte semejanzas familiares con el grado necesario para que otros puedan comprender nuestras acciones como la expresión de nuestras pasiones y propósitos" (p. 37).

Entonces tendríamos que ver o plantear el problema desde otra perspectiva. Es decir, un alumno ejecuta algo y esa ejecución es mirada desde distintas perspectivas y, por lo tanto,

vamos a llamarlo así, el grado de expresividad que le va a dar cada uno de los profesores va a variar mucho y puede ser muy contradictorio. Entonces me parece que no se podría explorar este concepto de expresividad desde una perspectiva distanciada del que observa. No habría esa ese criterio de objetividad. Sobre todo, porque está involucrado el que observa. Me parece que aquí se tendrían que explorar otras perspectivas científicas para poder interpretar esto. Porque finalmente la expresividad no es producto del que ejecuta sino es la relación que se establece entre el que ejecuta y entre el que escucha. Entonces, habría que pensar en una especie de hermenéutica analógica porque tendría que analizar justamente la relación. Habría que analizar qué es lo que un profesor está percibiendo de una obra y que percibe otro profesor de esa misma obra ¿no? Entonces habría que plantear como el problema desde una perspectiva más compleja. (Entrevista dos).

Ciertamente, desde la complejidad del individuo con su propia historia. Desde su lugar particular en el mundo que le provee una serie de significaciones a la vida misma, su lugar en la sociedad y en la cultura. Cómo les significa, representa e interpreta (consciente o inconscientemente) y de lo que surgen su propia cosmovisión del mundo.

La responsabilidad del intérprete al ejecutar es clara, de acuerdo con el cuarto entrevistado, "Es alguien que debe de recrear y llevar mucho más lejos la música: tiene que darle vida a la música. La música está sin vida mientras está en la partitura es como una música congelada y es el intérprete quien le da vida." (Entrevista cuatro). Por su parte, Danto (1981) se explica la expresividad musical por medio de "metáforas y adjetivos; por otra parte, estas explicaciones no son más que palabras hasta que se concreten, hasta que se lleven a la práctica y sean un producto sonoro. Se materializan cuando el intérprete ejecuta la obra musical". (p. 194).

4.2 Parámetros de evaluación

4.2.1 Percepción

Tal como menciona Holub (1984) “(...) lo que es más importante sobre estas estructuras es que actúan como signos. De hecho, Mukařovský denomina a la obra de arte como un signo complejo, un “hecho semiótico” que media entre el artista y el escucha”. (p. 31). A este respecto, el primer entrevistado encuentra una problemática en la enseñanza: Separar la técnica, como una serie de ejercicios físicos, y la expresividad. Es decir, se monta la obra y ya cuando esté el texto, entonces la haces expresiva. “No podría separar cuestiones que, normalmente caen del lado de la técnica como el sonido, la relajación, cierta gestualidad, etcétera, con la expresividad que se logra y con la capacidad para distinguir o diferenciar estilos.” (Entrevista uno). Es decir, ese "hecho semiótico" del que habla Mukařovský en la obra de Holub (1984, p. 31).

Tal como puntualizaron Juslin y Karlsson (2008), el maestro ejemplifica y guía al estudiante en su proceso de aprendizaje y utiliza diferentes acercamientos tanto a la técnica como a las obras musicales. En este sentido, el quinto entrevistado señala que

Hacer música es dar mi opinión de la música y ¿qué es lo que hace válida o no válida una opinión? El conocimiento que, sobre ese tema, se tenga. Lo que utilizo, como recurso didáctico es hacerles entender que la música son ideas. Y que la expresión musical es meramente como una discusión, una plática, un coloquio en el que lo único que necesita uno es opinar correctamente sobre el tema del que se está tratando. Es decir, cualquiera que sea el tema, debemos tener conocimiento sobre ese tema para poder estar participando correctamente dentro de un panel de una discusión. (Entrevista cinco).

Se resalta entonces esa necesidad de conocimiento, ser letrado en el tema que se pretenda discutir. En este caso, las obras que se vayan a interpretar y las diferencias entre ellas.

4.2.2 Características de la ejecución

Tal como mencionamos con anterioridad, se realizó un recorrido a través de una serie de posturas respecto a la percepción del arte afines a la cultura occidental. La percepción es reconocida como única y como fenómeno del arte que tiene un efecto sensorial sobre el escucha. Sin embargo, Barrett (2006) puntualiza como "este enfoque no reconoce que la música tiene una gran cantidad de roles y funciones en nuestras vidas más que ser un 'objeto' de 'contemplación pura' (p. 176).

Lo primero que haría sería evaluar la capacidad del estudiante por ser capaz de diferenciar en su ejecución estilos musicales, por ejemplo, dado que se les piden diferentes estilos. Te podría decir el sonido, pero eso también... **cómo distingues lo técnico de lo expresivo.** (Entrevista uno).

4.2.3 Concepciones personales

Si yo evaluara un examen de instrumento, si yo tuviera el poder yo eliminaría exámenes de instrumento y eliminaría como tal ese tipo de categorías y trataría de que la evaluación fuera una evaluación más constante que no se concentrara todo en un último momento final. Suponiendo que yo tuviera que evaluar un examen de instrumento **tendría**, primero que nada, **que atenerme a ciertos códigos y reglas.** (Entrevista uno).

A propósito de esta postura, Stefani (1982) menciona como la música se enfoca en "relativizar el proyecto artístico-estético entre la pluralidad de los proyectos sociales del sonido-música. (...) experiencia, interpretaciones que caracterizan la cultura musical

contemporánea y con la que se valorizan socialmente las propuestas creativas de los músicos" (p. 82).

4.2.4 Evaluación desde la perspectiva particular del docente

Siguiendo con Stefani (1982) "la competencia musical significa, en ese sentido, saber reconocer y/o establecer estructuraciones, correlaciones producidas, correlaciones estructurantes, las estructuraciones correlacionadas entre el sonido-la música y la cultura" (p. 81). Sobre lo que el segundo entrevistado establece claramente que

Habría que definir expresividad, más que conceptualmente, definirlo como una relación entre el que ejecuta y el que escucha. Entonces tendría que ver a un alumno ejecutar la obra y ver qué es lo que cada uno de los que van a evaluar la expresividad evalúa.

(Entrevista dos).

Los autores Carey, Bridstock, et al (2013) coinciden con la postura que la enseñanza algunas veces depende de la pauta que el maestro proporcione por medio de imitación, demostración o metáforas y a este respecto el segundo entrevistado continua:

¿qué criterios están usando? No para evaluar qué sería la expresividad, sino qué es lo que cada uno de los maestros evalúa como expresividad. Es decir, a mí como profesor de música, cuando yo evalúo a alguien que está tocando para mí no es pertinente la evaluación de la expresividad. Está implicado el evaluador directamente y el problema es que a veces el evaluador no se da cuenta que él está implicado y entonces hace evaluación de sí mismo con respecto al otro. **Se debe evaluar al que escucha, no al que interpreta.** (Entrevista dos).

En este momento podemos situar el comentario del tercer entrevistado en el primer nivel del Modelo de Competencia Musical propuesto por Gino Stefani (1982). Es decir, se considera el

nivel antropológico en el que el sonido se materializa, se dan las interacciones del sonido y los sentidos, los criterios lógicos fundamentales, escuchar 'con el cuerpo', los proyectos pedagógicos, etc. (p.86). Es el nivel en que se experimenta la impresión general al escuchar una interpretación musical.

No considero a la expresividad separada de otros elementos interrelativos, como técnica, articulación, ornamentación, fraseo, expresividad... La expresividad es parte del discurso musical, y así como parte del discurso musical estilístico apropiado a cada momento tiene características particulares que no podemos traslapar: no podemos tocar la música del barroco como si tocáramos música del periodo romántico. Cada momento tiene su manera de hablar. La expresividad, es un elemento que se entreteteje con otros elementos interpretativos técnicos. Entonces, cómo, con qué parámetros evalúo yo la expresividad. Bueno, en principio están entretetejados con nosotros y si el discurso musical es coherente, limpio, digamos que hay una serie de elementos musicales básicos presentes. Eso, aunado a mi entendimiento musical y a mi intuición musical y a las capacidades interpretativas que tengo (Entrevista tres).

En este sentido, McPherson y Thompson (1998) son claros al establecer que el proceso por el medio del cual un individuo pretende balancear y sintetizar las diferentes cualidades de una interpretación ejecutada por otro individuo, con el objetivo de proporcionar un juicio, tal como una calificación, grado o descripción cualitativa. (...) la evaluación de la interpretación musical por evaluadores y maestros es compleja; la confiabilidad en esos resultados algunas veces es baja y los resultados pueden estar sesgados. (...) la evaluación formal de la interpretación musical puede conceptualizarse como un sistema complejo que comprende múltiples influencias interrelacionadas. (p. 12).

Siguiendo este planteamiento apenas mencionado, el tercer entrevistado señala que:

La manera de evaluar es muy subjetiva porque también depende mucho del conocimiento. Me acuerdo, millones de veces estar en exámenes con colegas y lo que para unos es una maravilla, para otros es horroroso, entonces tiene mucho que ver desde cómo se ve el intérprete, desde cómo se sienta, desde cómo se para, o desde cómo aborda el instrumento, qué caras pone, unos lo ven de una manera y otros lo ven de otra, y todo eso pasa a formar parte del elemento expresivo. Aunque no necesariamente lo sea. (Entrevista tres).

Hospers (1955) señala con toda claridad que "hablar sobre la expresión en términos únicamente del artista es omitir la mitad de la historia; no habrá nunca una cantidad suficiente de narración sobre las experiencias internas del artista que sean suficientes." (p.316). A esto es absolutamente plausible agregar que, de la misma manera, jamás tendremos una cantidad suficiente de narración sobre las experiencias del escucha o, en todo caso, de los docentes. El quinto entrevistado puntualiza:

Creo que todo uso de recursos audibles y de expresión corporal depende del tipo de música que se interpreta y quizás también de la personalidad que el instrumentista quiere presentar. Entonces habría que contestar esa pregunta en el contexto de algún estilo musical en particular. Si se ciñe uno a estilos musicales clásicos occidentales, habría de observar la adecuación de la interpretación al estilo histórico, la época musical, creo que cada una de ellas lleva involucrado un determinado estilo musical en el uso de cuestiones dinámicas, o de ornamentación, incluso hasta de afinación o, cuestiones de ese estilo y entonces quizás el elemento que pondría sería un uso adecuado o correcto, aunque no rígido en el sentido de que se dictamine la música no sé "DEBE DE interpretarse así o asá" sino que, siempre permitiendo una flexibilidad dentro de lo que el músico pueda justamente imprimirle a esa interpretación un toque personal. (Entrevista cinco).

Davies (2001) señala claramente que el "problema de nuestras reacciones emocionales a la música aparece cuando el escucha refleja en sus reacciones lo que la música expresa; se entristece por la música triste, o se alegra por la música alegre"(p.) Y es aquí en donde la subjetividad de esa postura cruza camino con las observaciones del sexto entrevistado:

Ya entramos al campo subjetivo. Uno de los elementos que para mí serían necesarios, o sea serían indispensables, es la manera: los estilos musicales. Si me están tocando una obra de Mozart, con la expresión, expresividad de un Brahms. Que ya estaríamos hablando de falta de conocimiento de aplicar nuestras emociones porque en la música están sujetas a estilos. Y los estilos son tradición de cómo hacer la música. Y yendo un poco más allá, actualmente ya esos parámetros se están perdiendo. Es decir, las gentes que se dedican a ser solistas lo que quieren es conmover a un público, no importa cómo le estén tocando lo que sea, lo que importa es la comunicación directa. Para mí, pensando tradicionalmente al menos, estamos hablando de alumnos, no de no de profesionales. Estamos hablando de alumnos: se les tiene que inculcar, en un principio, la expresividad de acuerdo con el estilo que se trate y luego cómo evalúo esa asimilación de esa expresividad de acuerdo con lo que son capaces de comunicar. Entramos a lo subjetivo. (Entrevista seis).

La música y la educación son fenómenos activos, en constante cambio, que se encuentran en un juego dinámico dentro de la sociedad y cultura en que se ubican, de acuerdo con Jorgensen (2003). Este fenómeno es ubicado como una réplica a menor escala que participa de ese dinamismo entre los intérpretes y su audiencia. Se suma a ello la percepción de la expresividad musical como elemento fundamental que constantemente se reformula y reinterpreta: presente, activo y cotidiano en la educación musical. A lo que el séptimo entrevistado propone:

Una ejecución puede considerarse expresiva si: respeta las características del estilo; respeta el texto en cuanto a aspectos agógicos, dinámicos, y de articulación; muestra

inteligencia musical, caracterizada por el disfrute del sonido combinado con el entendimiento de cómo debe fluir la música, tanto en el aspecto micro, por ejemplo, en el modelado de frases, como en el macro, por ejemplo, el logro de objetivos de tensión y distensión a más largo plazo (Entrevista siete).

4.3 Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

4.3.1 Percepción

Al hablar con los entrevistados sobre los recursos utilizados para generar la expresividad musical, el primer entrevistado narra su experiencia: “La última profesora con la que estuve ya no hablaba tanto de esos términos, hablaba más de estilo, por ejemplo, eso está dentro del estilo, esto no, tienes que estar relajada, tienes que, “te va o no la vida en cada sonido”, un poco como esta idea de comprometete con el sonido. Escúchate. Sobre todo, por ejemplo, eso, a ver, a lo mejor ahí habría algo interesante de explorar, yo siento que en general el sistema de educación musical hace todo menos enseñar al estudiante a escuchar desde el principio.” De acuerdo con Lindström (2003) considera que la búsqueda de emociones específicas en la música es limitante puesto que la misma música es un fenómeno de estímulos múltiples. La expresividad musical, en cualquier obra, difícilmente se pudiera referir a que el intérprete transmita una emoción en particular durante toda la obra. Transmitiría en todo caso, una serie de emociones y afectos que el oyente percibe, intuye, siente, sin que estos fuesen emociones específicas. Ahora bien, Leman y Camurri (2006) señalan como "investigaciones recientes en música y emociones proporcionan evidencia que el involucramiento subjetivo con la música, incluso en respuesta a audio puro, puede activar fuertemente el sistema emotivo."(p. 2) Respecto a lo cual el primer entrevistado prosigue:

O sea, como que desde el principio bloquea esa parte por la manera como se sacraliza la partitura y demás, entonces, cuando se supone que la música es sonido, lo último que

hacemos es escucharnos, entonces, por ejemplo, yo recuerdo que esta última profesora me decía: Escúchate (Entrevista uno).

En este sentido, Madison (2000) observa que analizar la música o pequeños fragmentos de ella, variando únicamente un parámetro de la expresividad cada vez no es funcional puesto que la música no es un fenómeno de un sólo estímulo y por ello sería conveniente estudiar cómo se interrelacionan dichos parámetros entre sí. A lo que el primer entrevistado continúa su remembranza:

Y según yo me escuchaba y me decía “no te estás escuchando”. Es que yo realmente no me estaba escuchando porque mi relación con el sonido estaba mediada no solamente por la partitura, no solamente por la preocupación por si el dedito estaba bien colocado, no todo, lo cual generaba tensión por la duda de si estaba yo o no siendo expresiva. Entonces estaba interrumpida esa relación. (Entrevista uno).

4.3.2 Características de la ejecución

Antes de abordar las características de la ejecución desde la perspectiva del primer entrevistado conviene traer a colación una cita de Quinton (1967) "El problema de la percepción en filosofía consiste en explicar la relación que tiene la experiencia sensorial con los objetos materiales." (p. 115). Y es que el primer entrevistado es claro:

No sé sobre qué base decían que yo era expresivo, pero lo cierto es que no sentía que lograra vincularme bien con el sonido. Más que en momentos muy particulares. Porque estaba muy preocupado por esa perfección técnica, etcétera. Pero, cuando dejé atrás el piano, no como instrumento, sino como carrera, como que me liberé de muchas cosas y además empecé a estudiar etnomusicología y comprendí muchas otras más, y la verdad es que yo toco por placer. Y por compartir. Y porque me gusta, entonces, cuando me gusta hay un momento

en que las emociones afloran y ya. Porque hay toda esa cuestión, por ejemplo, si lo hago en grupo, ¿no? este, en la que todos estamos, escuchándonos, participando, reproduciendo un código que conocemos, pero de verdad, sin el juicio este eterno de si vamos a ser o no expresivos. Lo quieres hacer bien, lo quieres hacer mejor pero no se te impone como algo desde afuera. Y no me preocupo por si soy expresiva o no, o sea, todos nos emocionamos cuando estamos tocando. (Entrevista uno).

Con lo que podemos concluir la postura de Quinton (1967) sobre las clases de conocimiento: "existen dos clases de conocimiento: directo e indirecto. Así pues, mientras ningún conocimiento de objetos materiales es directo, todo o sólo el conocimiento de la experiencia es directo." (p. 118).

Stefain (1982) habla sobre la aculturación a la Expresión y cómo "esto significa familiarizarse con los materiales y las formas musicales reconocidas en nuestra cultura (o de otras culturas)" (pp.31-32). A este respecto, el segundo entrevistado señala:

detrás del concepto de expresividad está un mundo muy complicado en juego cuando alguien ejecuta un instrumento o está ejecutando una pieza. Me parece que sí está se está haciendo alusión a una serie de elementos que están entrando y que están más vinculados no con una perspectiva racional sino emocional. Está en juego desde qué parte del cerebro está siendo utilizada al momento de un acto expresivo. Y que tiene que ver más con un proceso de emocionalidad que se puede producir. Entonces, hemos estudiado que el cerebro derecho está en juego cuando estamos ejecutando la música y que muchas veces entran como en conflicto con el cerebro izquierdo y que finalmente a veces el cerebro derecho tiene más control sobre sobre la emoción o sea la emoción sobre la razón. En ese momento

el ejecutante deja de pensar más en la obra desde una perspectiva racional y empieza a fluir emocionalmente (Entrevista dos).

En este sentido, Jorgensen (2003) habla sobre cómo "no existe la música por sí sola en el mundo fenomenal, y las perspectivas, discursos, y narrativas por las que está constituido o con las que se le asocia proporcionan claves para desbloquear el pensamiento musical y su práctica."(p. 83). Sobre lo cual el segundo entrevistado continua:

Creo que el concepto no habla de esta problemática que es muchísimo más compleja. Tiene que ver entonces, repito, con el hecho de cómo se puede favorecer la emocionalidad en el momento de la ejecución. La emocionalidad es un fenómeno mucho más complejo y que tiene que ver con el hecho que ya se ha trabajado en –al menos dentro de áreas como el arte visual que tienen que ver en qué medida logramos una un mecanismo inclusive un proceso educativo que permita justamente tratar de evitar que el lado izquierdo obstaculice la emocionalidad. Entonces todos los trabajos sobre dibujando con el lado derecho tienen que ver con eso: Con ciertos mecanismos que bloquean la racionalidad y que entonces permiten una mayor fluir de la emocionalidad. Creo que en música no lo hemos hecho. Creo que en música eso es se da de una manera a veces intuitiva, azarosa, a veces de manera muy personal, cuando el profesor sí puede transmitir ciertos elementos al alumno, que ya son aspectos de interpretación; pero, me parece que es muy difícil, en ese sentido, pensarlo de una manera muy directa. (Entrevista dos).

A lo que Meyer (1956) argumenta que el "comportamiento emocional varía de cultura a cultura y entre diferentes grupos de una misma cultura, (...) el comportamiento designativo es un

fenómeno cultural, no natural: es aprendido". (pp.21-22). El segundo entrevistado prosigue su argumentación:

Entonces, ¿qué está en juego? Si yo estoy interpretando, lo primero que trato de hacer es desvincularme de los aspectos racionales y entonces trato de poner atención en el sonido, trato de quitarme todo lo que puede ser un obstáculo. Trato de construir un espacio muy particular, como una especie de poner atención en el sonido mismo, en tratar de construir una emocionalidad a partir de los sonidos y de lo que se está tocando. En algunos casos, y eso sí lo recibí de una maestra, decía que era como muy importante para poder bloquear este grado de racionalidad a la hora de ejecutar, se puede pensar en un subtexto. Decía ella que uno proyecta y uno proyecta también a través de la propia historia de vida. Entonces, ¿qué es lo que me mueve cuando yo toco esta pieza? Entonces, uno, tiene una serie de experiencias vivenciales que están vinculadas a una obra musical y entonces, en ese sentido, esta idea de construir un subtexto, dentro de la obra es ¿qué parte de mi historia de vida, sobre todo de mi historia emocional, está en juego cuando yo toco? Entonces, muchas veces a partir de ahí es que puedo, de alguna manera, reconstruir esas vivencias y entonces tratar de que florezcan. Pero tampoco es sencillo, o sea tampoco es algo mecánico, no es tampoco producto de un de una receta, es muy difícil que siempre funciona porque a veces funciona, a veces no funciona. A veces hay un mecanismo que uno desconoce y que de repente empieza a fluir eso. Muchas veces esto también lo podemos observar, por ejemplo, cuando hay un desgaste de tocar la misma pieza. Entonces, claro, de qué ¿de qué nos está hablando esto? De que sí hay una especie de energía que se produce en el momento de la música... entonces sí se puede hablar de posiblemente una energía que está en juego en el momento de querer ejecutar un instrumento y que es una energía que puede ser

descargada en el momento en que se ejecuta. Es una especie de energía que queda bloqueada y muchos de los problemas, desde mi punto de vista, de interpretación tienen que ver con estos bloqueos de energía que hay. Entonces, por otro lado, otro elemento que está en juego en el momento de la interpretación es el público. O sea, el público también retroalimenta al músico y sí he percibido que a veces un público muy emocionado genera más emoción en el músico y el músico al mismo tiempo emociona, entonces se vuelve una especie de feedback positivo entre la emotividad del músico y del público. Esa emocionalidad que es muy compleja, ambigua, se ha querido reducir al concepto de expresividad. Pero bueno, sí creo que es un problema mucho más complejo. (Entrevista dos).

Esta complejidad es muy clara para Meyer (1956) que sostiene que el modelo total de comportamiento contiene rasgos aprendidos que se han vuelto naturales y que están muy difundidos como comportamiento aprendido (pp.21-22).

Tal cual Davies (2001) señala que cuando decimos que "algo expresa una emoción, usualmente nos referimos a que lo demuestra públicamente o indica un estado de ánimo. (...) únicamente las criaturas sensibles pueden expresar emociones. Las obras musicales no son sensibles, entonces las emociones no pueden expresarse en ellas." (p.8). Evidentemente, se refiere a que las emociones no están plasmadas en la música y que el artista no expresa determinadas emociones, cual si tuviesen etiquetas, cuando interpreta. En este sentido, el tercer entrevistado elabora:

Para entender la música, que uno toca, el entendimiento, parte de la intuición, en gran parte, pero parte de mi conocimiento. Por ejemplo, si yo, no sé nada de armonía, no sé nada, pero mi sensación respecto a la tensión de ciertos acordes es muy intuitiva entonces es posible

que mi interpretación o la expresión que ponga a ciertos pasajes pues sea muy adecuada, independientemente de que yo no sepa armonía. Ahora, en el momento en el que yo comprendo la armonía, comprendo cómo se fundamenta y también entiendo cómo, qué función tiene como lenguaje en la música que interpreto, entonces la interpretación o expresividad que yo le dé a cierto pasaje no solamente estará basada en esa intuición de lo que yo siento respecto al pasaje, sino va a estar fundamentada en certezas musicales que yo puedo nombrar. Nosotros como la formación musical que recibimos actualmente es, en gran parte, limitada, porque nos acostumbra a obedecer de manera literal lo que está en una partitura. Cuando en gran parte la interpretación de la música que yo puedo hacer de esa partitura no está en lo negro sino en lo blanco. Entonces, mi conocimiento musical me puede dar certezas y también ese mismo conocimiento musical, mientras más antigua es la música menos anotaciones hay, entonces menos certezas tengo, pero mi conocimiento musical me puede dar esas certezas para lo que mi interpretación pueda ser mayormente expresiva. Entonces, regresando a la pregunta, ¿qué elementos internos y externos? La imaginación que yo pueda tener, cómo me imagino la música tiene en gran parte, no es algo pasivo, la interpretación no es pasiva, no viene de lo que yo lea en la partitura, viene de lo que yo imagino antes de tocar esa partitura pero para eso sí necesitas muchos años de práctica, pero lo puede hacer una chiquita que está tocando y está en el propedéutico, hay otros chicos que no pueden. (Entrevista tres).

En este sentido, Elliott (1995) es sumamente claro cuando habla de las emociones. "Reconocer la expresión musical de emociones específicas es hacer exactamente eso: reconocer. (...) la música 'suena triste' no solamente porque provoca tristeza en nosotros sino porque aprendemos o conocemos algo en los patrones musicales que es *expresiva* de tristeza."(pp.145-

146). Sobre lo que continua: "Este proceso de interpretación y aprehensión meditado es paralelo a las maneras en que las personas aprenden regularmente la expresividad emocional en las cualidades del discurso y de los comportamientos humanos." (pp. 145-146). Esta experiencia del escucha se refiere a una interpelación concreta y subjetiva de las emociones.

El cuarto entrevistado se hace ciertos cuestionamientos al respecto de los cuales es necesario meditar, se pregunta, de entrada:

¿Qué tan interiorizado está el intérprete con la música, qué tanto está trascendiendo su propia personalidad a través de su interpretación? Incluso también, la parte física, muchas veces la expresividad va acompañada del movimiento físico, de la sensibilidad física. Que muchas veces, los intérpretes a lo mejor técnicamente son muy virtuosos, pero son muy fríos y eso muchas veces lo asocio con que están tiesos en la escena, no se mueven, no hay una calidez. (Entrevista cuatro).

En este sentido, Huxley (1948) es muy claro "las emociones son en todas partes las mismas; pero su expresión artística varía con el tiempo y de un país a otro. Se nos educa para aceptar las convenciones habituales de la sociedad en que hemos nacido."(p. 50).

Respecto de la interpretación Quinton (1967) es claro "no es posible efectuar ninguna laboriosa indagación acerca del empleo correcto de las 'normas de significación' con los elementos privados, fluidos e inestables, de nuestra experiencia sensorial." (p.144-145). Y es precisamente a este respecto que el quinto entrevistado elabora:

Creo que justamente, trato de considerar el tipo de música que estoy interpretando y darle al algún pues un grado de expresividad o un tipo de expresividad que, por un lado, sea acorde, a mi interpretación del estilo del compositor y la época y al mismo tiempo,

dejando que de parte mía haya ahí elementos de preferir ciertos gestos musicales por así llamarlos pues que me satisfacen a mí en ese momento. Incluso yo podría decir que manejaría la noción de que uno mismo, una misma persona, pudiera interpretar una misma obra de manera diferente en diferentes momentos quizá de acuerdo con estados de ánimo internos, por un lado, pero igual también en términos de en dónde se está presentando la obra. En donde quizás juega la acústica del lugar y, además, la audiencia que uno tiene. También hay un nexo entre el intérprete y la audiencia que quizás a lo mejor le permita a uno, en ciertos momentos, por así decirlo, sentirse con mayor o menor confianza de explorar la expresividad de una manera más o menos abierta. (Entrevista cinco).

Es pertinente recordar la postura de Mann (2002) respecto a relatar la experiencia sensorial por medio del lenguaje. "A medida que avanzamos de lo práctico a la consciencia teórica, el lenguaje se vuelve más y más simbólico, arrancado de lo somático y los fundamentos apasionados que alimentan esta expresividad."(p.37). Continúa señalando que al llamar únicamente al lenguaje simbólico se tiende a olvidar que "sin una emoción importante para expresar, incluso el lenguaje simbólico impecablemente perfecto es inútil." (p.37). Se hace esta referencia teórica dado que el séptimo entrevistado aborda esta cuestión del lenguaje en su aportación:

El respeto a las características de estilo y respeto del texto son también pertinentes aquí, porque enmarcan o delimitan la expresión: aspectos de estilo y respeto al texto. Además de este punto es muy importante el aspecto de apropiación de la obra, podría agregar que en mi caso no suelo jugar con comparaciones de la música con aspectos extramusicales, a menos que la pieza sea claramente programática. En los demás casos, la mayoría, la

música se basta a sí misma para revelar su sentido. Porque hay gente que le gusta, para todo, una analogía, cómo sería un diálogo entre dos personas, cómo sería un paisaje, para mí, realmente, eso es extramusical. La música se basta con sus propias tensiones y distensiones para revelar su sentido. Dice Gardner que las inteligencias son múltiples, es un tipo de inteligencia especial y no requiere otra cosa más que contener este tipo de inteligencia para entender cómo debe, debe fluir la sonoridad. (Entrevista siete).

4.3.3 Concepciones personales

Mann (2002) es muy claro "la acción intelectual (...) es la expresión simbólica de los sentimientos, las pasiones, los propósitos y hechos, y de las relaciones entre ellos." (p. 35). Con esto es posible abordar la postura que plantea el primer entrevistado:

Pues, en primer lugar, cuando yo toco, no pienso en ser expresivo. O sea, pienso en disfrutar. Durante mucho tiempo, cuando fui estudiante, tenía sobre mí la carga de que tenía que ser expresivo, encima, tenía que tenerlo de memoria, además tenía que tenerlo dominado técnicamente y, ni una cosa ni otra. Además, francamente, por lo menos a mí, a pesar de haber tenido maestros realmente buenos, bueno he tenido maestros de todo, nunca nadie me dijo qué era ser expresivo o cómo se alcanzaba esa expresividad. (Entrevista uno).

Es posible aquí abordar lo que Jauss (2002) argumenta claramente "hablar de la experiencia estética remite directamente a la doctrina aristotélica de *catharsis* 'liberación *de* y liberación *para*'." (p. 41). Es decir, para que la experiencia estética se lleve a cabo al escuchar una interpretación musical es necesaria esta liberación y renovación fundamental para satisfacer el acto del disfrute artístico.

El sexto entrevistado puntualiza sobre las características de la ejecución:

No es redundante para nada. Porque los externos están perfectamente definidos. En que son los símbolos que nos marca una partitura y luego los internos, ese juego interno al que yo hacía referencia antes, que son las ideas. Yo al tocar música, lo que estoy transmitiendo y lo que yo busco transmitir son ideas. Para mí la música es muy pictórica. Muy plástica. Yo me voy mucho a lo plástico. Y entonces mi mente siempre anda buscando colores, siempre anda buscando de qué manera sea más interesante auditivamente, emocionalmente, la música que yo estoy haciendo. (Entrevista seis).

En este sentido, Quinton (1967) es claro: "la relación entre las experiencias y los objetos (...) no es lógica. (...) es causal, una cuestión de realidad psicológica. Nuestras creencias acerca de los objetos se basan en la experiencia, de una manera que no requiere justificación sino explicación." (p.156).

4.4 ¿Qué es la expresividad musical?

4.4.1 Percepción

Al cuestionar sobre la definición personal de la expresividad musical, los entrevistados proporcionaron amplias respuestas. De entrada, el séptimo entrevistado elabora:

Dentro de eso se puede jugar con muchas cosas y más bien hay que alentar al alumno a que busque su propia interpretación. El hacer, no nada más copiar quizás una manera de hacerlo sino cómo lo haría él [estudiante]. (Entrevista siete).

En este sentido, Jauss (2002) señala que "se recortan las funciones sociales primarias de la experiencia estética cuando se sitúa en el marco categorial de la emancipación y la afirmación, de la innovación y de la reproducción."(p.94). Como ya se había mencionado previamente, "la obra

de arte como signo complejo, un 'hecho semiótico' que media entre el artista y el escucha."

(Holub, 1984, p.31). A lo que el séptimo entrevistado continúa elaborando:

La clase de instrumento es el lugar privilegiado en donde debería de darse la unión de todos los conocimientos, en vez de que el maestro diga a ver la lección tres, salió no salió, tache o paloma, estudia la cuatro para la próxima vez. Aprieta la tecla así, haz la embocadura así, jala el arco así, debe de ir más allá de eso y debe ser el pretexto, para a ver ¿qué estilo? A ver ¿este autor? A ver ¿qué forma tiene la pieza? ¿qué acorde es este? ¿qué enlaces hay? Es el lugar privilegiado en que el maestro puede hacer que empiecen a converger todos los conocimientos y se desaprovecha. (Entrevista siete).

En este sentido, Jorgensen (2003) es muy clara: "llamar a una transformación educativa no pretende denigrar los bien intencionados esfuerzos de los educadores (...) siempre han existido educadores que han buscado renovarse a sí mismos y su trabajo con fines transformativos." (p.9).

4.4.2 Características de la ejecución

Evité poner los estados de ánimo sobre la mesa por la siguiente razón: creo que la parte anímica tanto del punto de vista del intérprete como del público depende tanto de la interpretación y la expresividad en la interpretación como de la obra misma. Entonces creo que ahí resulta un poco más difícil disociar qué afecta esta parte anímica, seguramente afectan las dos cosas: la obra en sí, la obra musical en sí, y la interpretación y la expresividad también. Pero, creo que resulta muy difícil disociar qué tanto pesa una y la otra. Por eso evité comentarlo porque esa parte, es una opinión que tengo que esta evocación de estados de ánimo seguro depende de la interpretación y de la expresividad, pero también depende de la obra, de la de la misma música. (Entrevista cinco).

En este sentido, Stefani (1982) clarifica el cuarto nivel de competencia musical, 'el estilo', se refiere a las características formales de la técnica de un modo de formar entre los objetos-eventos musicales típicos de una época, un ambiente, un compositor; y como rastrea entre la música de los agentes y procesos y contextos de producción. La competencia estilística es la capacidad de formar y/o interpretar uno u otro aspecto del estilo. Cuando hablamos del referente musical es posible comprender el referente musical y el significado histórico-cultural. (p.91).

4.4.3 Concepciones personales

Para mí es un término que hay que erradicar. Para mí es un término que no ha logrado definirse, pero que ha servido para generar mecanismos de distinción y de poder y de dominación sobre el otro, desde niveles como el aula, hasta la disputa entre los grandes, entre comillas, intérpretes. Creo que todo el mundo expresa. Para empezar, ¿qué es expresión musical? No sé. ¿Qué es expresión? En el momento en el que todo el mundo comunica algo, lo que quieras, todo el mundo está expresando algo. Entonces, no sé si en un futuro habría que retomarlo, pero yo, por principio, lo descartaría del vocabulario. Creo que también se han impuesto una serie de criterios no especificados, no explicitados, sobre la expresión. Todo mundo habla de la expresión, nadie explica qué es. Y nadie le dice al alumno cómo lograrlo. De donde surgen ideas de “o la traes o no”, o “eres sensible o no eres sensible” o “eres un artista o no eres un artista”. Porque todo el mundo habla de ella, pero se lo dejan al alumno, lo dejan en manos del alumno, sin decirle nunca, nunca qué es ni cómo es. Ahí es donde yo digo que es un término que ha servido para generar distinciones porque la gente: maestros, músicos, etcétera, sin poderlo definir, categorizan y deciden quién es expresivo y quién no es expresivo. El problema es de los que dejan

fuera de la categoría sin siquiera darles elementos para entender por qué quedaron fuera. Y, por otro lado, los grandes, los grandes, siempre esto entre comillas, es decir, los consagrados, siempre están discutiendo entre sí, tampoco se ponen de acuerdo. Lo cual a mí me hace pensar que el término expresividad es un campo de batalla para generar relaciones de poder en donde quiera que eso esté y relaciones asimétricas. Razón por la cual yo lo descartaría. Ahora, por otro lado, de todos modos no creo que se pueda llegar a una idea consensada de lo que es la expresividad porque cada cultura musical, y cuando digo cada cultura musical digo incluso dentro de la música de occidente europea que se enseña en los conservatorios, cada estilo, por ejemplo, exige disposiciones técnicas, emocionales, afectivas e intelectuales diferentes, porque respondieron a eso, a expresiones y a modos de ver el mundo diferentes, a comunidades que construyeron sentido, a través de la música, de modo diferente. Entonces, lo que es muy terrible es que, cuando se quiere homogeneizar el término expresividad no se está tomando en cuenta, que cada cultura musical, te requiere una disposición totalmente diferente de la que tendrías con otra música. Estás aplicando un parámetro que no es un parámetro pertinente para esa cultura musical en esta cultura musical. Es decir, desde fuera lo estás imponiendo y desde ese lugar estás evaluando la complejidad o simplicidad de esa música (Entrevista uno).

En este sentido, el primer entrevistado es claro y coincide con Clarke (2008) "se espera que los músicos den vida a la música, que vayan más allá de lo que proporciona explícitamente la notación o la transmisión oral –que sean <<expresivos>>." (p.82).

Para mí es un concepto que no es muy pertinente, digo, por el propio concepto. Sería mucho más fácil pensar en los procesos de producción de emociones que están en juego cuando se ejecuta. En este caso la música. Aunque sí sabemos, de alguna manera que, el

arte, en particular, detona estos procesos de emocionalidad. Entonces el concepto de expresividad está intentando dar cuenta de un problema mucho más complejo. Pero justo su reducción y su limitación a un concepto no hacen justicia a la complejidad del fenómeno, pues también desde otra perspectiva sabemos que la exploración de los puntos subjetivos y emocionales no puede analizarse desde una perspectiva positivista y muy reduccionista a lo que puede definirse como objetividad. Entonces si podría definir qué sería para mí la expresividad, para mí sería el intento fallido de querer aprender o hablar de un proceso muy complejo que tiene que ver con la producción de emociones. (Entrevista dos).

En este sentido, Fuster Guillen (2019) señala que es de suma importancia que los maestros reconozcan la "importancia del método fenomenológico, pues conlleva a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas, encontrar el significado de estas experiencias de modo único en cada individuo [para tener la] capacidad de tomar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica." (p.206).

Cuando Davies (1986) menciona que "la intención del artista de que alguna emoción sea expresada en su obra de arte no es necesaria ni una condición suficiente para que esa obra exprese esa emoción." (p.165), coincide con lo que el tercer entrevistado argumenta sobre el significado de la expresividad musical:

Es todo aquello que yo tengo que decir, que contar, la historia que yo le voy a contar a quien me está escuchando, basándome en la historia original que es la partitura. Entonces, yo les voy a contar una historia y esa tiene que ser lógica. Una historia puede basarse en momentos o de luces o de colores, pero a fin de cuentas es una historia, es un cuento es algo que sucede. Entonces, eso yo tengo que contárselo a mi público y, además, tengo que hacerlo que lo vivan, entonces, yo después de entender esa historia recreo la historia al

tocarla... a fin de cuentas lo que trato de decirle a quién me está escuchando. Es como una especie o como un actor que puede contar una historia y cada historia tiene su manera de ser, su manera de hablar y son distintas, entonces uno trata de estar, esa historia transmitírsela al oyente. Creo que eso es todo, ni me voy a meter en eso que he escuchado de "me voy a meter en la psique del compositor", eso, o sea, eso ya no lo voy a saber ni tengo bola de cristal ni supe qué paso, ni que haya estado muy triste porque se murió su mamá o qué sé yo. Todas esas cosas no son mías, son de quien escribió la obra, pero yo puedo leer muchas cosas de la música, yo no necesito saber esas otras historias. Quiero pensar. Y, lo más bonito, es que nunca lo voy a decir igual. Puedo decirlo de muchas maneras. (Entrevista tres).

Siguiendo con Hospers (1955) "Si el artista fue lo suficientemente inteligente para hacer una obra de arte sin expresar emoción (...), o incluso si no sintió absolutamente nada, esto no tiene consecuencias mientras que encontremos en la obra una muestra sólida de satisfacción estética." (p. 324). En este sentido, el cuarto entrevistado parece diferir en su opinión sobre el significado de la expresividad musical:

Precisamente, fíjate que es esa esa parte, es la parte inexplicable justamente, la parte que no podemos explicar y racionalizar y ese es misterio del arte y para mí eso es una de las cosas más valiosas que hay. Por eso hacemos arte y no hacemos ciencia. Precisamente es esa parte misteriosa que a veces es difícil incluso explicarla con palabras pero que está en la inspiración, por ejemplo, de un compositor, o sea cuando tú dices esta melodía es muy inspirada bueno es que es difícil explicar qué es la inspiración, pero precisamente esa magia, esa magia que de repente se transmite y que te toca las emociones y que precisamente es muy difícil de racionalizar, pero sin embargo tú la sientes, esa es la parte

más valiosa del arte. Pero el primer impacto entra por los sentidos. Ese misterio del arte, por eso lo repito, por eso es arte. Si no haríamos matemáticas, haríamos otra cosa, entonces sería otra disciplina, pero no arte. (Entrevista cuatro).

Kirke y Reck Miranda (2009) se preguntan "¿Cómo hacen los humanos sus interpretaciones sonar tan diferentes a lo tan llamado interpretación "perfecta" que una computadora pudiera dar?" (p.2). Respecto a ello el quinto entrevistado explica su concepción personal sobre el significado de la expresividad musical:

Sería como el uso de estos matices y variaciones en la interpretación de la música que permiten imprimirle una variedad y una personalidad a la interpretación de la música. Quizás en este caso podría yo poner un ejemplo en el siguiente sentido: uno podría tener una transcripción de determinada pieza musical en términos de notas y duraciones y hacer que una computadora la interprete de una manera completamente exacta en alturas, duraciones y tendríamos ahí una interpretación musical pues al estilo de la computadora, completamente exacta, pero desprovista de cualquier tipo de variaciones en duraciones, dinámicas, etcétera. Entonces, podría yo contestar esa pregunta diciendo que la expresividad musical estaría formada por todos aquellos recursos que le permitirían a un intérprete ser humano que realizara una interpretación que se distancia o diferencia de esa ejecución completamente artificial que podría emitir sin ningún otro tipo de indicación una computadora. Entonces, quizás sería una manera de decirlo. Claro, eso atiende únicamente quizás al aspecto sonoro de la expresividad, ya en acto de interpretar en donde hay acción física de las manos, de los pulmones, de la boca, etcétera pues entra también este aspecto de expresividad corporal que pues también tiene ya ahí su propio lugar como parte de las interpretaciones. (Entrevista cinco).

El sexto entrevistado elabora sobre su propia conceptualización de la expresividad musical, coincidiendo con Jorgensen (1997) que señala la importancia de reconocer que todos los "creadores del proceso –compositor, intérprete y oyente– son igualmente participativos en, y recipientes de, la experiencia musical." (p. 85).

Para mí la expresividad musical es la cualidad que tenemos los seres humanos de comunicar nuestras emociones. Los que escogemos hacer música. Que escoger música como arte, no como modus vivendi, no como comida. Los que escogemos hacer música como arte, buscamos transmitir nuestras emociones a través de lo que es nuestra actividad. Y, para mí eso es la expresividad. Y, las emociones, las emociones que muchas veces me provoca la música misma. Emociones que la misma música me está dando y que yo estoy, es una retroalimentación. La música me está provocando internamente algo y algo que yo estoy devolviendo a través de sonidos. Entonces para mí eso es lo que es lo que es la expresión. Me interesan a mí las emociones que me llega a provocar música con enorme profundidad emocional, intelectual y que puedo meterme a ella y perderme en ella y cuando salgo yo ya es cuando me entero cómo fue lo que ahí, lo que yo viví. Entonces, eso es, eso es mi, te diré, ¿qué le podremos decir? Mi filosofía acerca de. Y además es la razón por la que yo hago música. Yo no hago música por ninguna otra razón. Yo hago música meramente por mi necesidad emocional de hacer música. Tengo esa suerte. No todos los músicos tienen esa suerte. Puede ser, puede ser eso. Yo te digo, yo soy una persona privilegiada porque generalmente hago la música que yo quiero. (Entrevista seis).

Coincidiendo de cierta forma con Davidson (2008) que rememora la usanza en los siglos XVII y XVIII en donde se aprendía la expresividad por medio de la escucha, reproduciendo a la

música con "buen gusto" y un "estilo impecable". Basándose en los tratados de interpretación y estilo populares en esa época.

El séptimo entrevistado elabora su concepto de expresividad musical desde la siguiente postura:

Es el resultado de hacer converger la inteligencia musical, como fue descrita anteriormente, con los recursos técnicos suficientes en cantidad y calidad para poder reproducir en un medio físico, la imagen auditiva de una obra, previamente conformada en la mente del intérprete. A su vez, la inteligencia musical es producto de la convergencia de aspectos hereditarios y culturales, estilo y tradiciones de interpretación, por ejemplo. O sea, muchas veces lo que se considera que es como que expresivo está generado por una tradición de interpretación. Hay ciertos límites. Este forte que debe de llegar hasta este volumen, porque lo han hecho ciertos intérpretes y hay un gusto a raíz de eso, pero no deja de ser, subjetivo el asunto. Esa es una primera idea de las preguntas que me planteas, es un tema muy complicado, muy resbaloso, este tipo de reflexiones, pues ciertos conceptos o ciertas características que se supone la interpretación debe tener porque así es y punto. Pero a veces no lo pensamos un poco más a fondo, la intención del trabajo. Yo creo que los maestros deben de aprender a respetar también a sus alumnos. De manera que estos parámetros de ornamentación, de matiz, de etcétera, de fraseo, estén cumplidos hay que respetar también que el alumno desarrolle su propia visión de la interpretación. Sin que se salga de un rango, porque hay un rango estilístico. No se puede hacer, por ejemplo, un fortísimo tipo Bartok o tipo Stravinsky en una música de Beethoven, o sea hay ciertos límites en la expresión. (Entrevista siete).

Coincidiendo con Clarke (2008) "la expresión artística del sentimiento en la música consiste en el alejamiento estético de lo que está regulado –el tono justo, la afinación real, la dinámica uniforme, el tempo metronómico, los ritmos rígidos, etc." (p.85). Es decir, "la expresión no puede ser un patrón aprendido de tempo, dinámica y articulación que se recuerda y aplica (...) cada vez que se ejecuta (...) [surge] de la comprensión de la música por parte del ejecutante en el transcurso de la interpretación." (p. 87).

Se encontraron una serie interesante de respuestas desde el avance del marco teórico hasta el análisis de las entrevistas en las que los mismos entrevistados fueron respondiendo las preguntas y, sorprendentemente, manifestando cierto grado de semejanza con dichas teorías. Es necesario en este punto reconocer que hasta que se llevó a cabo el análisis se encontraron coincidencias con las diferentes teorías que resultaron inesperadas y, hasta cierto punto, sorprendentes. El punto principal es que las discrepancias teóricas existen, sin embargo, los entrevistados expresan acuerdos con los argumentos teóricos presentados en la revisión de la literatura (marco teórico) de este trabajo.

Quinto capítulo

5. Conclusiones y Recomendaciones

En este último capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones que emergen de los resultados descritos en el capítulo cuarto y las reflexiones sobre el análisis realizado. Se plantea si se cumplió con el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación que guiaron esta investigación. También se exponen los resultados pensados desde los supuestos teóricos presentados al inicio de este trabajo en el marco teórico, así como de la información obtenida de los entrevistados durante las entrevistas. En el apartado de recomendaciones, se abordan las necesidades de los docentes que requieren evaluar exámenes de instrumento y se proporciona un modelo de rúbrica como punto de partida a los maestros de instrumento o de conjuntos instrumentales en el acercamiento a las evaluaciones de este aspecto de la interpretación musical.

5.1 Conclusiones

De entrada, la pregunta general sobre cuál es la conceptualización que se le da al término de expresividad musical en el ámbito académico nos llevó a encontrar una serie de puntos de vista, percepciones y conceptos ligados entre sí. Sin embargo, estas posturas difieren entre sí en aspectos prácticos: sobre todo cuando se trata de concepciones personales y percepción individual. Aquí es cuando se comenzó a evidenciar que existen generalidades en las que hay una coincidencia en la ideología de los entrevistados y diferencias fundamentales que dan respuesta a los cuestionamientos iniciales en los que se intuía un conflicto conceptual entre los entrevistados dado su bagaje personal y esas concepciones/percepciones particulares.

Se ubicaron los fundamentos teóricos sobre la expresividad musical desde el punto de vista tanto de los entrevistados como de los mismos autores sobre los que se estructuró la revisión de la literatura. Del mismo modo, se puede observar claramente que la expresividad musical es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambas modalidades: tanto implícita como explícita. Es decir, los docentes hacen uso de herramientas y técnicas de enseñanza apropiadas que pretenden lograr una serie de resultados —aprendizajes— que tienen previstos ya sea desde su propia experiencia de vida o basándose en los requerimientos curriculares de la licenciatura en que imparten la materia de instrumento o área similar. La narrativa de los docentes sobre cómo abordan el tema de la expresividad musical en sus clases es muy variada. Algunos se enfocan en el dominio técnico antes de pasar a aspectos interpretativos —dentro de los que se encuentra la expresividad musical—, mientras que otros docentes hacen énfasis en las estructuras armónicas, rítmicas y, básicamente, de tensión-distensión en la música para abordar el tema de la expresividad musical intrínsecamente ligado a estos aspectos musicales que se pueden tomar como un enfoque integral.

Los objetivos de este trabajo fueron abordados a profundidad puesto que era requerido reconocer el marco conceptual de la expresividad musical dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se encontró que este marco conceptual existe en la teoría, sin embargo, los docentes en su mayoría tocan estos temas basándose en sus propias experiencias y aprendizajes, más que hablar de sugerir a los estudiantes que lean a determinados teóricos para abrir su pensamiento a cuestiones más complejas teóricamente hablando, al mismo tiempo que abordan la práctica del instrumento. En este sentido, podría decirse que la balanza está inclinada mucho más hacia el "saber hacer" que el "saber por qué hago". Es importante resaltar que cuando se habla del "saber hacer" únicamente está refiriéndose a la cuestión técnica de leer y tocar lo que se

encuentra en la partitura o, si se desea simplificar más esta idea, el hecho de tocar estudios diarios (*daily etudes*), escalas y arpeggios sin darles un "sentido musical" que sería incluyendo la cuestión interpretativa que, para el caso que concierne, sería la expresividad musical.

El objetivo general fue abordado y se concluyó que la narrativa de los docentes, al entrelazar sus ideas con el resultado de la revisión de la literatura, nos ofrece un acercamiento a la conceptualización que cada uno de ellos tiene sobre la expresividad musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los objetivos específicos, se logró identificar en la narrativa particular de los docentes y se logró, de igual forma, conectarla con la teoría revisada en el marco teórico. Se encontró un punto medio en el que la teoría podría converger con la aplicación del concepto de expresividad musical: es decir, un balance entre lo teórico y lo práctico. Por último, es de particular relevancia resaltar la generación de una propuesta que le otorgue al estudiante herramientas para llevar a cabo una interpretación musical expresiva y que se le guíe sobre cómo utilizar dichas herramientas. En este sentido, se elaboró una rúbrica de evaluación en la que se contemplan los aspectos medibles en un examen de instrumento, así como los aspectos que no son cuantificables en la interpretación musical, llegando así a la propuesta de realizar recomendaciones por escrito y suficientemente detalladas para que el estudiante pueda analizar su propia práctica (en este caso, su examen de instrumento) y, con total libertad, aplicar o no las recomendaciones de los expertos que evalúen su *performance*. Siempre sugiriendo que sea apoyado por su maestro principal de instrumento o, si fuese el caso, por los docentes evaluadores que pudiesen aportar consejos y orientación al estudiante en caso de tener voluntad participativa.

5.2 Recomendaciones

Fue analizado el supuesto teórico en el que se proponía que la expresividad musical como concepto era considerado complejo y definido de acuerdo con el bagaje de vida, cultural y

musical del docente. Ahora bien, fue posible confirmar que, por un lado, el docente proporciona ejemplos a imitar como demostraciones y la utilización de metáforas, aunque esto no ocurra necesariamente de manera explícita en el desarrollo de la clase (Carey, et al., 2013; Juslin & Karlsson, 2008). Por otra parte, resulta importante mantener presente que "se nos educa para aceptar las convenciones habituales de la sociedad en que hemos nacido" (Huxley, 1948, p. 50). Así como Meyer (1956) sostuvo y fue posible confirmar que el comportamiento emocional varía entre culturas e incluso entre grupos distintos dentro de una misma cultura. Esto no significa que no existan rasgos de este tipo de comportamiento que sean ya vistos como naturales o cotidianos y, por lo mismo, estén ampliamente difundidos. El comportamiento es aprendido (Meyer, 1956, pp. 21-22). La expresividad musical es un concepto que lleva implícitos rasgos aprendidos como parte de un fenómeno cultural y que variará de cultura a cultura, incluso dentro de los distintos grupos que formen parte de cualquier cultura. Es decir, siempre encontraremos variaciones en cuanto a las subjetividades que nos llevan a tratar de encuadrar definiciones conceptuales como la expresividad musical que, ahora bien, sabemos es un concepto que para definirse depende de múltiples aspectos que el escucha y el ejecutante traen a esta mesa de discusión.

Por último, hablar de la evaluación de la expresividad musical es parte de la educación de todos los músicos en la tradición de la música académica occidental. Evidentemente, después de la revisión de la literatura y el análisis de las entrevistas, es posible coincidir y concluir que la evaluación de la interpretación musical es compleja y que la confiabilidad de esos resultados puede ser baja y esos mismos resultados pueden estar sesgados. Es importante siempre tener presente que la evaluación formal de la interpretación musical puede ser conceptualizada como un sistema complejo que comprende múltiples influencias interrelacionadas (McPherson &

Thompson, 1998, p. 12). Éstas no pueden ignorarse, ni pasarse por alto, ya que son la base de este trabajo y de su respectiva argumentación.

En el anexo A se presenta la rúbrica como propuesta de evaluación a la que se llegó como conclusión en el presente trabajo. De tal manera que esta sirva como herramienta de apoyo para realizar dichas evaluaciones. De entrada, se realizó una separación de aquellos rubros que se califican en un examen de instrumento. Dentro de la categoría de Tono se especifica que se refiere a la precisión en las notas, afinación, calidad de sonido, control de sonido, vibrato. En la categoría de rítmica se especifica que está referido a la precisión rítmica y a la estabilidad del tempo. En cuanto a la categoría de interpretación se habla de la elección del tempo, cambios de tempo, contrastes en dinámicas, expresión*(en este caso se sugieren recomendaciones por escrito para que el estudiante comprenda lo que el jurado espera de la parte "expresiva" de su interpretación), modelado de frases, creación de movimiento en las líneas melódicas, contraste de carácter, vitalidad, consistencia (técnica, musical e histórica) y estilo apropiado. Como últimas dos categorías se hablan de ensamble en donde se evalúan las dinámicas balanceadas cuando se toca con un acompañante, ensamblaje (rítmicamente, en este caso, con el piano, por ejemplo), afinación. Finalmente, se habla de otros factores como la presencia en el escenario, apariencia, postura, musicalidad general*(para la cual se sugiere una serie de recomendaciones por escrito de la misma manera en que se requiere para la expresividad).

Sería interesante replicar este estudio y validar la pertinencia de la rúbrica en otras escuelas de enseñanza superior para tener una idea clara de si esta problemática conceptual está presente únicamente en el centro de nuestro país, hablando geográficamente, o es una constante en otras instituciones de educación superior en música sin importar su ubicación.

Trabajos citados

- Barrett, M. S. (2006). Aesthetic response. En G. McPherson, *The child as musician* (págs. 173-192). Oxford: Oxford University Press.
- Bonastre-Valles, C., & Nuevo, R. (2020). Construction of an instrument for assessing musical expressiveness in teachers and students in Higher Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 255-278.
- Buck, R., & VanLear, C. A. (2002). Verbal and nonverbal communication: distinguishing symbolic, spontaneous, and pseudo-spontaneous nonverbal behaviour. (I. C. Association, Ed.) *Journal of communication*, 52(3), 522-541.
- Canazza, S., De Poli, G., Drioli, C., Rodà, A., & Vidolin, A. (2004). Modeling and control of expressiveness in music performance. *Proceedings of the IEEE*, 92(4), 686-701.
- Carey, G., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E., & Grant, C. (2013). Characterizing one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, 15(3), 357-368.
- Clarke, E. (2008). Comprender la psicología de la interpretación. En J. Rink, *La interpretación musical* (págs. 81-94). Madrid: Alianza música.
- Danto, A. (1981). *Transfiguration of the commonplace*. Londres: Harvard University Press.
- Davidson, J. (2008). El desarrollo de la habilidad interpretativa. En J. Rink, *La interpretación musical* (págs. 97-110). Madrid: Alianza Música.
- Davies, S. (1986). The expression theory again. *Theoria*, 52(3), 146-167.
- Davies, S. (2001). Philosophical perspectives on music's expressiveness. En P. Juslin, & J. Sloboda, *Music and emotion* (págs. 23-44). Oxford: Oxford University Press.
- Davies, S. (2011). Cross-Cultural Musical Expressiveness: Theory and the Empirical Programme. En E. Schellekens, & P. Goldie, *The aesthetic mind* (págs. 376-388). Oxford: Oxford University Press.
- Ehrenzweig, A. (1976). *Psicoanálisis de la percepción artística*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Elliott, D. (1995). *Music matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.

- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Hanslick, E. (1947). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi Americana °.
- Holub, R. (1984). *Reception theory*. Londres: Methuen.
- Hospers, J. (1955). The concept of artistic expression. *Meeting of the Aristotelian Society at 21 Bedford Square, W. C. 1* (págs. 313-344). London: Aristotelian Society.
- Huxley, A. (1948). *Jesting pilate*. Londres: Chatto & Windus.
- Innerarty, D. (2002). Introducción. En P. a. estética, *Hans Robert Jauss* (págs. 2-27). España: Paidós.
- Jauss, H. R. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. España: Paidós.
- Jorgensen, E. (1997). *In search of music education*. Illinois: University of Illinois Press.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Indiana: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. (2008). *The art of teaching music*. Indiana : Indiana University Press.
- Juslin, P. N. (2001). Communicating emotion in music performance. En J. A. Sloboda, & P. N. Juslin, *Music and Emotion* (págs. 309-337). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Karlsson, J. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334.
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research*, 33(3), 217-238.
- Kennedy, M. (8 de julio de 2011). *Expression*. (O. m. online, Ed.) Obtenido de The Oxford Dictionary of Music:
<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t237/e3546>
- Kirke, A., & Reck Miranda, E. (Diciembre de 2009). A survey of computer systems for expressive music performance. *ACM Computing Surveys*, 42(1), 3-41.
- Kivy, P. (1997). *Philosophies of arts*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kovaleff, N. (8 de julio de 2011). *Expression*. (O. M. Online, Ed.) Obtenido de Grove Music Online: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/09138>

- Leman, M., & Camurri, A. (2006). Understanding musical expressiveness using interactive multimedia platforms. *Musicae Scientiae*(Interdisciplinary musicology), 1-12.
- Lindström, E. (2003). The contribution of immanent and performed accents to emotional expression in short tone sequences. *Journal of New Music and Research*, 32(3), 269-280.
- Liñan, J. (Agosto de 2009). Representación, concepto y formalismo. Gadamer, Kosuth y la desmaterialización de la obra artística. *Ideas y Valores*(140), 197-216.
- Madison, G. (2000). Properties of expressive variability patterns in music performances. *Journal of New Music Research*, 29(4), 335-356.
- Mann, D. (2002). *Structural idealism*. Canadá: Wilfrid Laurier University Press.
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico*. México: Trillas.
- McPherson, G., & Thompson, W. (1998). Assessing musical performance: issues and influences. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 12-24.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: Chicago University Press.
- Meyer, L. (2001). *La emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza .
- Quinton, A. (1967). El problema de la percepción. En G. J. Warnock, *La filosofía de la percepción* (págs. 115-158). México: Fondo de Cultura Económica.
- Randel, D. M. (1999). *The Harvard concise dictionary of music and musicians*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Real Academia de la Lengua Española. (1884). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Obtenido de Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española:
<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtll>
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Obtenido de Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española:
<http://www.rae.es>
- Real Academia Española. (1780). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Obtenido de Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española:
<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtll>
- Ricoeur, P. (2000). *La metáfora viva*. España: Ediciones cristiandad.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rubio Marco, S. (2016). Expressiveness, ineffability, and comparisons. *Proceedings for the European Society for Aesthetics*, 8, 393-403.
- Schubert, E., & Fabian, D. (2014). A taxonomy of listeners' judgments of expressiveness in music performance. En D. Fabian, R. Timmers, & E. Schubert, *Expressiveness in music performance: Empirical approaches accross styles and cultures* (págs. 283-303). Oxford: Oxford University Press.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En L. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 277-345). México: Pearson.
- Stefani, G. (1982). *Competenza musicale e cultura della pace*. Bolonia : Clueb.
- Strauss, A., & Corbin , J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2da ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía. (1a.Ed.).
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- White, B. (8 de julio de 2011). *Expression*. Obtenido de The Oxford Companion to Music: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t113/e2377>

Anexo A

[Nombre de la institución educativa]
[Instrumento a evaluar del área de cuerdas]

[EVALUADOR 1] _____ [EVALUADOR 2]

*[Añadir el número de evaluadores que sean requeridos]

[SEMESTRE/CURSO]: _____

[NOMBRE DEL ESTUDIANTE]:

REPERTORIO:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

*[Añadir el número de obras que se requiera]

RUBROS A EVALUAR

TONO: Precisión en las notas, afinación, calidad de sonido, control de sonido, vibrato.

RÍTMICA: Precisión rítmica, estabilidad del tiempo.

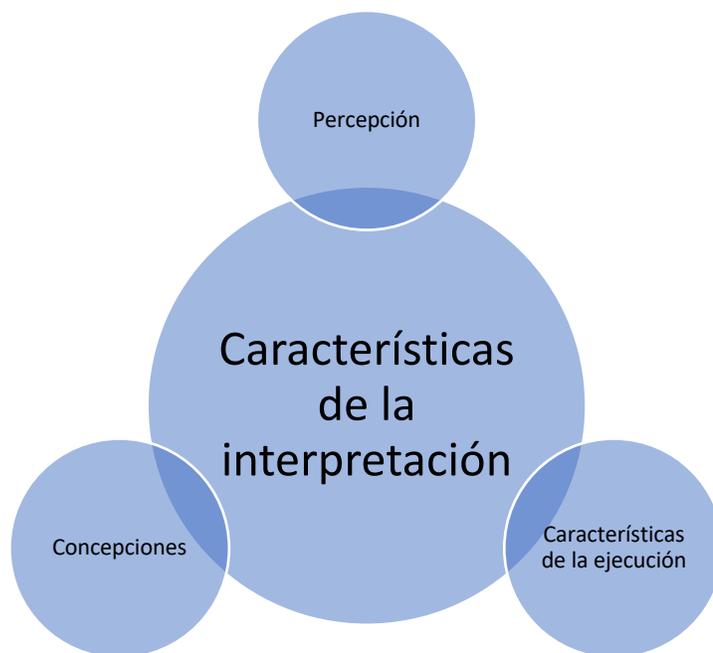
INTERPRETACIÓN: Elección del tempo, cambios de tempo, contrastes en dinámicas, expresión*, modelado de frases, creación de movimiento en las líneas melódicas, contraste de carácter, vitalidad, consistencia (técnica, musical e histórica) y estilo apropiado.

TÉCNICA: Fluidez, articulaciones apropiadas y consistentes, control del arco, respiración, destreza en los dedos/manos, balance físico, movimiento corporal/flexibilidad corporal.

ENSAMBLE: Dinámicas balanceadas, ensamblaje (rítmicamente con el piano), afinación.

***OTROS FACTORES:** Presencia en el escenario, apariencia, postura, musicalidad general*.

***SE SOLICITA EMITIR RECOMENDACIONES BASADAS EN LOS RUBROS
EVALUADOS (UTILIZAR EL REVERSO DE LA HOJA O UNA NUEVA)***



RUBRO	CALIFICACION DEBIENDO SUMAR 100 PUNTOS
TONO	
RITMICA	
INTERPRETACION	
TECNICA	
ENSAMBLE	
OTROS FACTORES	
TOTAL	

Anexo B

CARÁCTERÍSTICAS DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL DE UN ESTUDIANTE PARA SER EXPRESIVA

Percepción

Hablando de un alumno de conservatorio o de escuela de música, yo de entrada ya ni utilizo el término de expresión o expresividad en ese tipo de casos. Digamos, yo te podría decir, bueno, me está comunicando algo o el estudiante se ve que está comprometido con lo que está produciendo y es probable, entonces, que eso yo pueda leerlo como cierta expresividad.

Características de ejecución

Ahora, qué creo que hace que un estudiante pueda comprometerse con el sonido. pues uno, Entrevista 1. Características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva que no le tenga miedo, que esté relajado, que entienda la obra y del estilo y demás, los elementos estructurales y demás, y que esa comprensión la haya podido realizar, previamente a un nivel racional, afectivo y corporal. Entonces, creo que, si esos elementos están, si ese trabajo previo está, en su propio contexto, el estudiante puede, generar cierta expresividad entre comillas.

Concepciones

En realidad, el término de expresividad se necesita situar siempre de una manera tan relativa, es decir tan, dependiendo del contexto, de la obra, del estilo, de la cultura, incluso del tipo de música que se está tocando que, es difícil responder a esa pregunta, digamos de una manera general.



Entrevista 2. Características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva

Percepción

Lo primero que quisiera poner sobre la mesa es que, desde mi punto de vista, el concepto de expresividad no es un concepto objetivo y es un concepto muy difícil de asir en tanto a características empíricas, sobre todo, no tanto porque no estén en el alumno sino sobre todo

porque tiene que ver con un efecto de la percepción, de quién escucha. Entonces digamos que el grado de expresividad está en gran medida también en quién percibe la obra más que en quien la expresa. Claro ahí hay un juego, por supuesto, pero entonces eso va a generar la ambigüedad de que entonces la expresividad musical va a ser una percepción del profesor, entonces si los distintos maestros tienen diferentes criterios pues la expresividad va a moverse de acuerdo con el criterio de cada maestro que percibe.

Concepciones

Entonces tendríamos que ver o plantear el problema desde otra perspectiva. Es decir, un alumno ejecuta algo y esa ejecución es mirada desde distintas perspectivas y, por lo tanto, vamos a llamarlo así, el grado de expresividad que le va a dar cada uno de los profesores va a variar

mucho y puede ser muy contradictorio. Entonces, en ese sentido, me parece que no se podría explorar este concepto de expresividad desde una perspectiva distanciada del que observa. En ese sentido, no habría ese ese criterio de objetividad. Sobre todo, porque está involucrado el que observa. Entonces, me parece que aquí se tendrían que explorar otras perspectivas científicas para poder interpretar esto. Porque finalmente entonces la expresividad no es producto del que ejecuta sino es la relación que se establece entre el que ejecuta y entre el que escucha. Entonces, habría que pensar en una especie de hermenéutica analógica porque tendría que analizar justamente la relación. Habría que analizar justamente qué es lo que un profesor está percibiendo de una obra y que percibe otro profesor de esa misma obra ¿no? Entonces habría que plantear como el problema desde una perspectiva más compleja.

Percepción

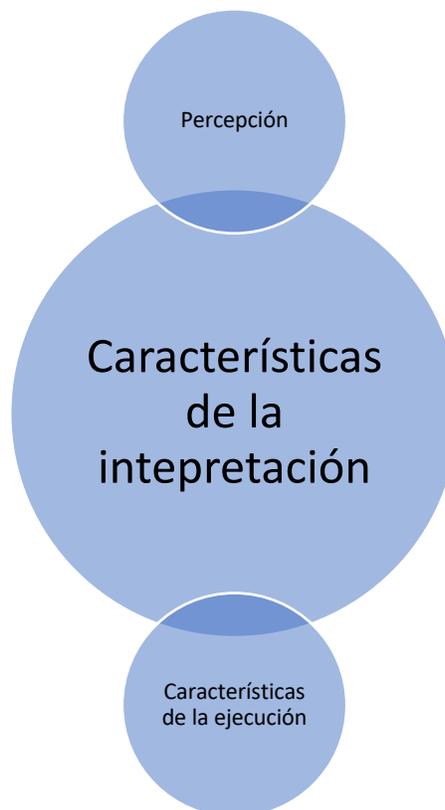
Debe de haber un entendimiento de la música. Uno no puede expresar o decir algo cuando está leyendo uno un texto que no entiende. Es como si uno hablara en otro idioma y uno, uno puede imitar, imitar, de mil maneras mejores o peores, pero no deja de ser una imitación. Y hay imitaciones excelentísimas que aparentan ser expresivas.

Entrevista 3. Características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva

Pero yo creo que la clave para ser expresivo parte de decir algo que yo entiendo, comprendo, el concepto. Lo tengo, digamos dominado para que yo pueda transformarlo y decir algo.

Características de la ejecución

Eso lo puede hacer desde el principiante más básico con las piecitas más sencillas, con el menor dominio técnico hasta un estudiante avanzado y un profesional. El ser expresivo, no está separado de tu nivel técnico. No estudio primero la técnica y después, empiezo a tocar. En muchos instrumentos observo que tienen muchos años de una cierta preparación técnica en donde dominan una serie de fórmulas, pero esas fórmulas no están asociadas a ningún elemento expresivo y lo considero grave porque a fin de cuentas eso jamás va a mejorar si no son expresivos desde el principio.





Características de ejecución

Creo que ahí es donde está la expresividad musical, creo que ahí es donde se puede encontrar. Cuando hay que ir más lejos de la información que nos está dando la partitura y cuando creo que ves la personalidad del intérprete, cuando el

Entrevista 4. Características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva
 intérprete trasciende estas características y no hablo de perfección —sí tiene que haber dominio técnico, por supuesto, y todos estos conocimientos que son parte de la interpretación musical — pero cuando vas más lejos y ves la personalidad del intérprete, seguramente está habiendo mucha más aportación de él, cuando hay mucha más creatividad. El intérprete para mí es un creador también.

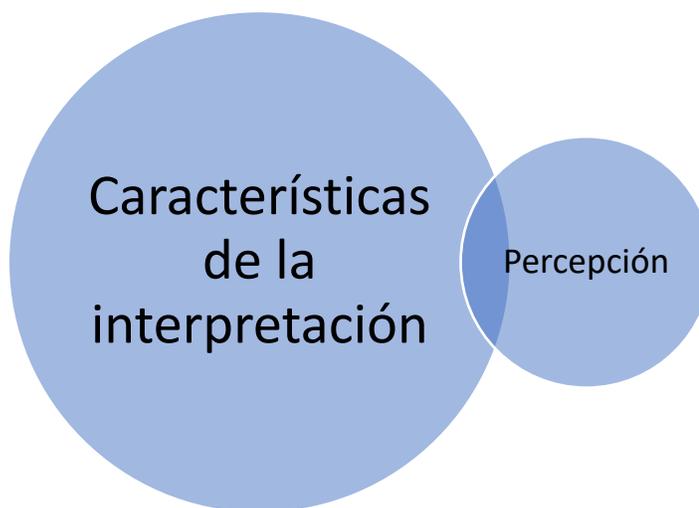
Concepciones

Es alguien que debe de recrear y llevar mucho más lejos la música: tiene que darle vida a la música. La música está sin vida mientras está en la partitura es como una música congelada y es el intérprete quien le da vida.

Percepción

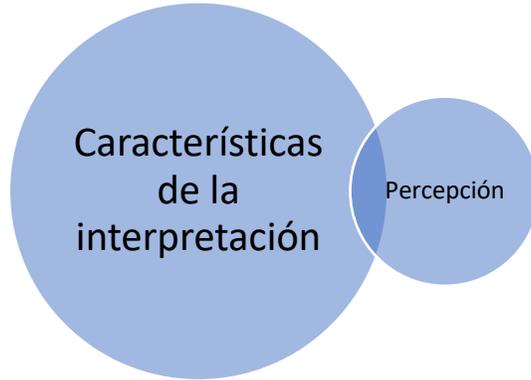
En la expresividad musical y artística en general, primero dividiría algunos aspectos, el puramente auditivo, es decir la expresividad que se podría percibir únicamente con el sonido y, pero hay, creo, más elementos, que involucran la expresividad desde un punto de vista corporal e incluso en términos de una presentación musical, en términos de

elementos escenográficos que se utilicen, incluso en términos de cuestiones de iluminación y otros elementos de ese tipo. Creo que todo, en general, podríamos incluirlo de alguna manera en la idea de expresividad musical. Entonces, es como la primera idea, los diferentes aspectos. Ahora, desde el aspecto puramente auditivo, es decir, la expresividad musical que se puede determinar exclusivamente a partir del sonido que produce el ejecutante o grupo de ejecutantes habría elementos que tienen que ver con la variedad y uso de diferentes tiempos, intensidades, en general, ornamentaciones que se pudieran hacer a la música que se está eh interpretando. Entonces, en ese aspecto, puramente audible, entrarían el uso adecuado, artístico, estilísticamente correcto, de variaciones de tiempo, de intensidad, matices, dinámicos, ornamentaciones, incluso recursos acústicos, vibrato. En fin, cosas de ese estilo. Ahora, pasando a los otros aspectos que creo que también son igualmente importantes, la expresividad corporal también tendría que considerarse como un elemento importante, en cualquier instrumentista, cantantes por supuesto. Sin decir cómo o qué simplemente lo indico como un elemento que debe considerarse. Es decir,



Entrevista 5. Características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva

podría uno observar a un grupo de ejecutantes o cantantes, que prácticamente no se mueven, fuera de los elementos propios de la técnica de su instrumento o voz. O bien, en el otro extremo, pues este una gran expresividad corporal. Evidentemente depende del estilo musical, de la música que se interpreta y de la personalidad del grupo o grupo de músicos. Y quizás ahí también ya podría extender esas mismas ideas a la parte escenográfica que quizás esa depende del músico en un momento dado y quizás estamos pensando directamente en una presentación musical en público, en un determinado escenario. Entonces, resumiendo, habría esos aspectos: el puramente audible, el de la expresividad corporal, el escenográfico y como esos diferentes elementos que pueda uno advertir en cada uno de ellos.



Entrevista 6. Características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva

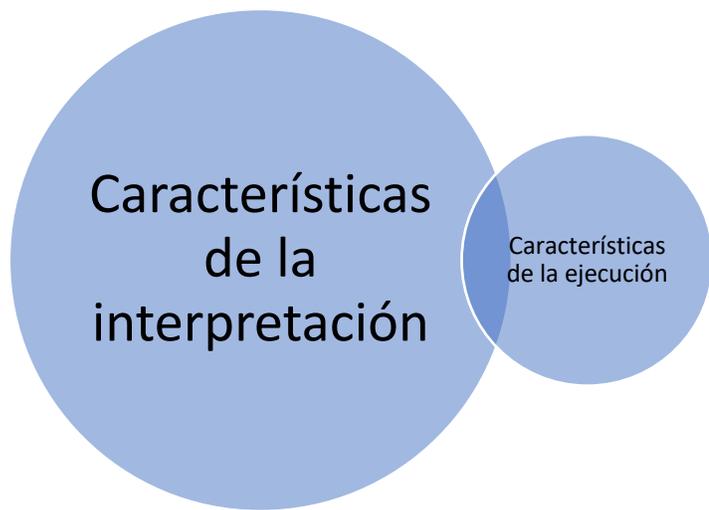
Percepción

Me parece interesante ésta como primera pregunta porque como primera fase para un estudiante, iríamos no tanto a la expresividad emocional sino a los

elementos técnicos que nos llevan a posteriormente utilizar la parte emotiva para hacer la música. Es decir, qué es lo que hago como principio a los alumnos: enseñarlos a manejar los elementos que le van a permitir después aplicar esa emoción. ¿A qué elementos me refiero? Todos los elementos básicos que son dinámicas, que son acentos, que son fraseos, la construcción correcta, el entendimiento de las frases, la construcción y dirección correctas de una frase. Es decir, los elementos básicos de hacer la música. Eso. Sin entrar todavía e incluso sin que sepan ellos [los alumnos] a dónde va conducido eso. Porque no se puede, yo estoy totalmente opuesto a que exista primero la emoción y después el conocimiento. Para mí va primero la técnica y yo considero otros elementos como parte de esa técnica para que aprendan a controlar los elementos que luego van a aplicar a lo que yo llamo la música, pero en realidad lo van a aplicar a la expresión musical.

Características de la ejecución

A) Que haya una observancia del texto, incluyendo criterios de ejecución históricamente informada. Lo anterior, con el fin de que la expresión se encuentre ubicada dentro de ciertos rangos con respecto al tipo de sonido, textura, dinámica, agógica, articulación, ornamentación, etcétera.



Entrevista 7. Características de la interpretación musical de un estudiante para ser expresiva

Y, el segundo punto sería que la persona que está tocando realmente se haya apropiado e interiorizado la obra, mediante diversos recursos, por ejemplo, hay uno que es cantar las voces, analizar la composición en cuanto a sus diversos parámetros, imaginar la obra, escuchar diversas interpretaciones, etcétera.

El inciso A) de la observancia del texto incluyendo criterios históricos es necesario porque la expresión puede variar en cada estilo y hay que tomar decisiones informadas respecto a los aspectos que influirán en la expresión: aspectos de ornamentación, por ejemplo, de fraseo, etcétera.

El inciso A puede variar porque la expresión puede variar en cada estilo, y hay que tomar decisiones informadas respecto a los aspectos que influirán en ello, por su parte, el inciso B es necesario porque la ejecución debe partir de un acto de voluntad, caracterizado por el deseo de escuchar físicamente y transmitir la imagen previamente conformada en la mente.

PARÁMETROS CONSIDERADOS AL EVALUAR LA EXPRESIVIDAD EN LA EJECUCIÓN MUSICAL

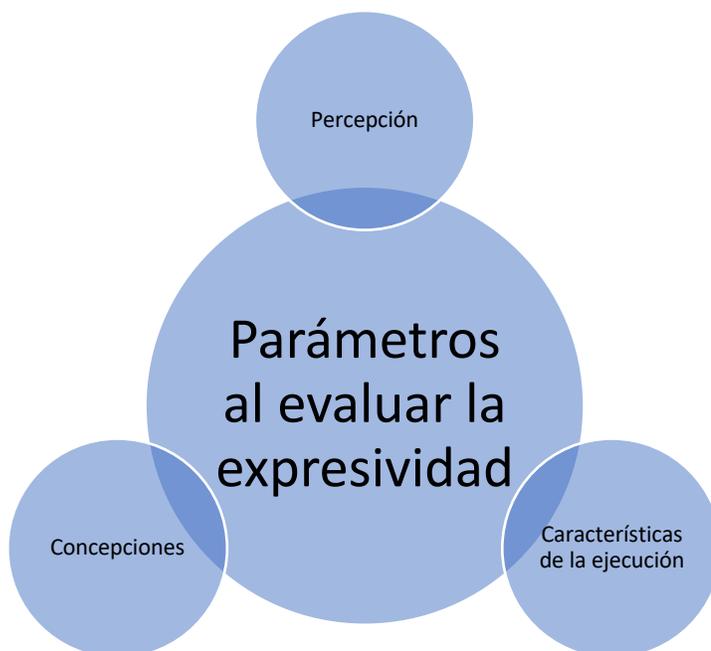
Percepción

Problemática en la enseñanza:

Separar la técnica, como una serie de ejercicios físicos, y la expresividad. Es decir, se monta la obra y ya cuando esté el texto, entonces la haces expresiva.

“No podría separar cuestiones que, normalmente caen del lado de la técnica como el sonido, la relajación, cierta

gestualidad, etcétera, con la expresividad que se logra y con la capacidad para distinguir o diferenciar estilos.”



Entrevista 1. Parámetros considerados al evaluar la expresividad en la ejecución musical

Características de ejecución

Lo primero que haría sería evaluar la capacidad del estudiante por ser capaz de diferenciar en su ejecución estilos musicales, por ejemplo, dado que se les piden diferentes estilos. Te podría decir el sonido, pero eso también... es que la cosa aquí es **cómo distingues lo técnico de lo expresivo.**

Concepciones

Si yo evaluara un examen de instrumento, si yo tuviera el poder yo eliminaría exámenes de instrumento y eliminaría como tal ese tipo de categorías y trataría de que la evaluación fuera, una evaluación más constante, que no se concentrara todo en un último momento final. Suponiendo que yo tuviera que evaluar un examen de instrumento **tendría**, primero que nada, **que atenerme a ciertos códigos y reglas**.



Entrevista 2. Parámetros considerados al evaluar la expresividad en la ejecución musical

Parámetros de evaluación

Habría que definir expresividad, más que conceptualmente, definirlo como una relación entre el que ejecuta y el que escucha.

Entonces tendría que ver a un

alumno ejecutar la obra y ver qué es lo que cada uno de los que van a evaluar la expresividad evalúa. Es decir, ¿qué criterios están usando? Y colocarme en una posición de observación distinta. No para evaluar qué sería la expresividad, sino qué es lo que cada uno de los maestros evalúa como expresividad. Es decir, a mí como profesor de música, cuando yo evalúo a alguien que está tocando para mí no es pertinente la evaluación de la expresividad.

Está implicado el evaluador directamente y el problema es que a veces el evaluador no se da cuenta que él está implicado y entonces hace evaluación de sí mismo con respecto al otro.

Se debe evaluar al que escucha, no al que interpreta.

Parámetros de evaluación

No considero a la expresividad separada de otros elementos interrelativos, como técnica, articulación, ornamentación, fraseo, expresividad... La expresividad es parte del discurso musical, y



Entrevista 3. Parámetros considerados al evaluar la expresividad en la ejecución musical

así como parte del discurso musical estilístico apropiado a cada momento tiene características particulares que no podemos trasladar: no podemos tocar la música del barroco como si tocáramos música del periodo romántico. Cada momento tiene su manera de hablar. La expresividad, es un elemento que se entreteje con otros elementos interpretativos técnicos.

Entonces, cómo, con qué parámetros evalúo yo la expresividad. Bueno, en principio están entretejidos con nosotros y si el discurso musical es coherente, limpio, digamos que hay una serie de elementos musicales básicos presentes. Yo puedo medir si es expresivo, me puede decir si es expresivo o no.

Elementos musicales básicos: que lo que tengas que tocar lo estés tocando en el ritmo que tienes que tocarlo y las alturas de las notas sean las que tienes que tocar. Un mínimo básico de elementos musicales que sean correctos. Ahora, es como una especie de pirámide donde las cosas van de algo, de lo más básico, que pueden ser las notas, Que las toques en el ritmo que es, que toques con los dedos que son, bueno en el caso de un instrumento de teclado, que toques lo que tiene que ser en el momento en el que tiene que ser con los mejores dedos posibles o con una

digitación óptima y que, además, incluya una serie de elementos como la articulación o la ornamentación, el fraseo, que todos esos estén en su lugar y eso, aunado a mi entendimiento musical y a mi intuición musical y a las capacidades interpretativas que tengo. La manera de evaluar es muy subjetiva porque también depende mucho del conocimiento.

Me acuerdo, millones de veces estar en exámenes con colegas y lo que para unos es una maravilla, para otros es horroroso, entonces tiene mucho que ver desde cómo se ve el intérprete, desde cómo se sienta, desde cómo se para, o desde cómo aborda el instrumento, qué caras pone, unos lo ven de una manera y otros lo ven de otra, y todo eso pasa a formar parte del elemento expresivo. Aunque no necesariamente lo sea.



Entrevista 5. Parámetros considerados al evaluar la expresividad en la ejecución musical

Parámetros de evaluación

Creo que todo uso de recursos audibles y de expresión corporal depende del tipo de música que se interpreta y quizás también de la personalidad que el instrumentista quiere presentar.

Entonces, desde ese punto de vista, habría que contestar esa pregunta en el contexto de algún estilo musical en particular. Si se ciñe uno a estilos musicales clásicos occidentales, habría de observar la adecuación de la interpretación al estilo histórico, la época musical, podría, por ejemplo, poner, en los casos la interpretación de música antigua, o música del periodo clásico, o música contemporánea... creo que cada una de ellas lleva involucrado un determinado estilo musical en el uso, por ejemplo, de cuestiones dinámicas, o de ornamentación, incluso hasta de afinación o, cuestiones de ese estilo y entonces quizás el elemento que pondría sería un uso adecuado o correcto, aunque no rígido en el sentido de que se dictamine la música no sé "DEBE DE interpretarse así o asá" sino que, siempre permitiendo una flexibilidad dentro de lo que el músico pueda justamente imprimirle a esa interpretación un toque personal.

Percepción

Hacer música es dar mi opinión de la música y ¿qué es lo que hace válida o no válida una opinión? El conocimiento que sobre ese tema, sobre la materia se tenga.

Lo que utilizo, como recurso didáctico es hacerles entender que la música son ideas. Y que la expresión musical es meramente como una

discusión, una plática, un coloquio en el que lo único que necesita uno es opinar correctamente sobre el tema del que se está tratando.

Es decir, cualquiera que sea el tema, debemos tener conocimiento sobre ese tema para poder estar participando correctamente dentro de un panel de una discusión.

Parámetros de evaluación

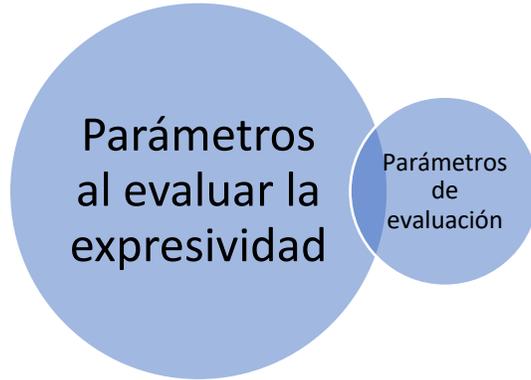
Ya entramos al campo subjetivo. Uno de los elementos que para mí serían necesarios, o sea serían indispensables, es la manera: los estilos musicales.

Si me están tocando una obra de Mozart, con la expresión, expresividad de un Brahms. Que ya estaríamos hablando de falta de conocimiento de aplicar nuestras emociones porque en la música están sujetas a estilos. Y los estilos son tradición de cómo hacer la música. Y yendo un poco más allá, actualmente ya esos parámetros se están perdiendo. Es decir, las gentes que se dedican a ser



Entrevista 6. Parámetros considerados al evaluar la expresividad en la ejecución musical

solistas lo que quieren es conmover a un público, no importa cómo le estén tocando lo que sea, lo que importa es la comunicación directa. Para mí, como yo todavía, sigo pensando tradicionalmente al menos, estamos hablando de alumnos, no de no de profesionales. Estamos hablando de alumnos. Hablando de alumnos para mí se les tiene que inculcar, en un principio, la expresividad de acuerdo con el estilo que se trate y luego cómo evalúo esa asimilación de esa expresividad de acuerdo a lo que son capaces de comunicar. Entramos a lo subjetivo.



Entrevista 7. Parámetros considerados al evaluar la expresividad en la ejecución musical

c) muestra inteligencia musical, caracterizada por el disfrute del sonido combinado con el entendimiento de cómo debe fluir la música, tanto en el aspecto micro, por ejemplo, en el modelado de frases, como en el macro, por ejemplo, el logro de objetivos de tensión y distensión a más largo plazo.

Parámetros de evaluación

Una ejecución puede considerarse expresiva si: a) respeta las características del estilo, b) respeta el texto en cuanto a aspectos agógicos, dinámicos, y de articulación,

ELEMENTOS O RECURSOS QUE UTILIZA AL INTERPRETAR PARA GENERAR LA EXPRESIVIDAD MUSICAL

Percepción

La última profesora con la que estuve ya no hablaba tanto de esos términos, hablaba más de estilo, por ejemplo, eso está dentro del estilo, esto no, tienes que estar relajada, tienes que, “te va o no la vida en cada sonido”, un poco como esta idea de comprométete con el sonido. Escúchate. Sobre todo, por ejemplo, eso, a ver, a lo mejor ahí habría



Entrevista 1. Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

algo interesante de explorar, yo siento que en general el sistema de educación musical hace todo menos enseñar al estudiante a escuchar desde el principio. O sea, como que desde el principio bloquea esa parte por la manera como se sacraliza la partitura y demás, entonces, cuando se supone que la música es sonido, lo último que hacemos es escucharnos, entonces, por ejemplo, yo recuerdo que esta última profesora me decía: Escúchate. Y según yo me escuchaba y me decía “no te estás escuchando”. Es que yo realmente no me estaba escuchando porque mi relación con el sonido estaba mediada no solamente por la partitura, no solamente por la preocupación por si el dedito estaba bien colocado, no todo, lo cual generaba tensión por la duda de si estaba yo o no siendo expresiva. Entonces estaba interrumpida esa relación, entonces, cuando era estudiante, de piano, sobre todo, la gente solía decir que yo era muy expresiva.

Características de ejecución

No sé sobre qué base decían que yo era expresiva, pero lo cierto es que no sentía que lograra vincularme bien con el sonido. Más que en momentos muy particulares. Porque estaba muy preocupada por esa perfección técnica, etcétera. Pero, cuando dejé atrás el piano, no como instrumento, sino como carrera, como que me liberé de muchas cosas y además empecé a estudiar etnomusicología y comprendí muchas otras más, y la verdad es que yo toco por placer. Y por compartir. Y porque me gusta, entonces, pues nada, cuando me gusta hay un momento en que las emociones afloran y ya. Porque hay toda esa cuestión, por ejemplo, si lo hago en grupo, ¿no? este, en la que todos estamos, escuchándonos, participando, reproduciendo un código que conocemos, pero de verdad, sin el juicio eterno de si vamos a ser o no expresivos. Lo quieres hacer bien, lo quieres hacer mejor pero no se te impone como algo desde afuera. Y no me preocupo por si soy expresiva o no, o sea, todos nos emocionamos cuando estamos tocando.

Concepciones

Pues, en primer lugar, cuando yo toco, no pienso en ser expresiva. O sea, pienso en disfrutar. Durante mucho tiempo, cuando fui estudiante, tenía sobre mí la carga de que tenía que ser expresiva, encima, tenía que tenerlo de memoria, además tenía que tenerlo dominado técnicamente y, ni una cosa ni otra. Además, francamente, por lo menos a mí, a pesar de haber tenido maestros realmente buenos, bueno he tenido maestros de todo, nunca nadie me dijo qué era ser expresivo o cómo se alcanzaba esa expresividad.



Entrevista 2. Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

Características de la ejecución

Me parece que, que detrás del concepto de expresividad está un mundo muy complicado en juego cuando alguien ejecuta un instrumento o está ejecutando una pieza. Me parece que sí está se está haciendo alusión a una serie de elementos que están entrando y que están,

desde mi punto de vista, más vinculados, no con una perspectiva racional sino emocional. Me parece que está en juego desde qué parte del cerebro está siendo utilizada al momento de un acto expresivo. Y que tiene que ver más con un proceso de emocionalidad que se puede producir. Entonces, hemos estudiado que el cerebro derecho está en juego cuando estamos ejecutando la música y que muchas veces entran como en conflicto con el cerebro izquierdo y que finalmente a veces el cerebro derecho tiene más control sobre sobre la emoción o sea la emoción sobre la razón. En ese momento el ejecutante deja de pensar más en la obra desde una perspectiva racional y empieza a fluir emocionalmente. Creo que el concepto no habla de esta problemática. Que es una problemática muchísimo más compleja. Tiene que ver entonces, repito, con el hecho de cómo se puede favorecer la emocionalidad en el momento de la ejecución. Para mí la emocionalidad es un fenómeno mucho más complejo y que tiene que ver, desde mi punto de vista, con el hecho que

ya se ha trabajado en —al menos dentro del áreas como el arte visual que tienen que ver en qué medida logramos una un mecanismo inclusive un proceso educativo que permita justamente tratar de evitar que el lado izquierdo obstaculice la emocionalidad. Entonces todos los trabajos sobre dibujando con el lado derecho tienen que ver con eso: Con ciertos mecanismos que bloquean la racionalidad y que entonces permiten una mayor fluir de la emocionalidad. Creo que en música no lo hemos hecho. Creo que en música eso es se da de una manera a veces intuitiva, azarosa, a veces de manera muy personal, cuando el profesor sí puede transmitir ciertos elementos al alumno, que ya son aspectos de interpretación; pero, me parece que es muy difícil, en ese sentido, pensarlo de una manera muy directa. Entonces, ¿qué está en juego? Si yo estoy interpretando, lo primero que trato de hacer es desvincularme de los aspectos racionales y entonces trato de poner atención en el sonido, trato de quitarme todo lo que puede ser un obstáculo como el hecho de si hay público o no, o si va a durar el concierto tanto, etcétera. Trato de construir un espacio muy particular, como una especie de poner atención en el sonido mismo, en tratar de construir una emocionalidad a partir de los sonidos y de lo que se está tocando. En algunos casos, y eso sí lo recibí de una maestra, decía que era como muy importante para poder bloquear este este grado de racionalidad a la hora de ejecutar, se puede pensar en un subtexto. Decía ella que uno proyecta y uno proyecta también a través de la propia historia de vida. Entonces, ¿qué es lo que me mueve cuando yo toco esta pieza? Entonces, uno, tiene una serie de experiencias vivenciales que están vinculadas a una obra musical y entonces, en ese sentido, esta idea de construir un subtexto, dentro de la obra es ¿qué parte de mi historia de vida, sobre todo de mi historia emocional, está en juego cuando yo toco? Entonces, muchas veces a partir de ahí es que puedo, de alguna manera, reconstruir esas vivencias y entonces tratar de que florezcan. Pero tampoco es sencillo, o sea tampoco es algo mecánico, no es tampoco producto de un de una receta, es muy difícil que siempre funciona porque a veces funciona, a veces no funciona. A

veces hay un mecanismo que uno desconoce y que de repente empieza a fluir eso. Muchas veces esto también lo podemos observar, por ejemplo, cuando hay un desgaste de tocar la misma pieza. El ejemplo que para mí es clarísimo son los músicos que, por ejemplo, están tocando en un bar, y les piden el bolero cien veces, el mismo bolero, por supuesto, puede ser un bolero hermoso, pero al final se vuelve tan mecánico, por más que diga uno “pues sí lo toca bien o sea” hay algo que no está sucediendo en el propio músico, aunque en el público sí. El público seguramente está disfrutando, por eso hago esa diferencia, pero a veces el propio músico, llega un momento en que, vamos a llamarlo así, se cansa, se agota y entonces se pierde eso. No era raro que, en algún momento dado, algunos músicos fueran a un lugar después de acabar su trabajo, que se llamaban lugares de descarga y era donde los músicos tocaban aquello que no les habían pedido, o sea aquello que ellos querían tocar por tocar y eran espacios realmente muy cargados de emocionalidad porque entonces todos, efectivamente, ahí soltaban. Entonces, claro, de qué ¿de qué nos está hablando esto? De que sí hay una especie de energía que se produce en el momento de la música... entonces sí se puede hablar de posiblemente una energía que está en juego en el momento de querer ejecutar un instrumento y que es una energía que puede ser descargada en el momento en que se ejecuta. Pero que sí, cuando hay ciertos bloqueos, por ejemplo, la racionalidad o la repetición mecánica de una obra, genera ese bloqueo. Es una especie de energía que queda bloqueada y muchos de los problemas, desde mi punto de vista, de interpretación tienen que ver con estos bloqueos de energía que hay. Entonces, por otro lado, otro elemento que está en juego en el momento de la interpretación es el público. O sea, el público también retroalimenta al músico y sí he percibido que a veces un público muy emocionado genera más emoción en el músico y el músico al mismo tiempo emociona, entonces se vuelve una especie de feedback positivo entre la emotividad del músico y del público, y puede llegar a un momento de gran emotividad que en algunas culturas pues es muy bien manejado y sabido y son actos de

catarsis colectiva en donde se puede interpretar inclusive esa fuerte emocionalidad como la presencia de la divinidad. Inclusive en un estado de trance o estados de éxtasis colectivos, pero, repito eso tiene que ver también con este otro elemento que está dentro de los procesos de comunicación musical o de actividad musical. Entonces para mí también el público es fundamental. De hecho, una experiencia como músico que tuve, por ejemplo, en Japón es que después de tocar el público no aplaudía entonces fue realmente muy choqueteante que uno no sabía que estaba pasando con el público. Hasta después que nos dijeron, porque al final cuando se acabó el concierto el público aplaudió, claro ellos no aplauden hasta el final. Estaban muy emocionados y el aplauso fue este muy caluroso y todo, pero en el momento de de acabar la pieza no aplaudían, entonces sí, generó el problema de “qué está pasando”. Y por supuesto sí había un sentido de que, al menos en mi caso, pero lo comentamos con los demás compañeros que si nos dio cierta incomodidad, que algo no estaba pasando. Como si estuviera bloqueado y también como la necesidad al mismo tiempo del aplauso por parte del público. Como para saber que hay un canal de comunicación abierto. Entonces, finalmente, los aplausos funcionan como una función fáctica, es decir, está bien tu canal de comunicación, se está percibiendo. Cuando no tienes el aplauso, como en este caso, pareciera que el canal estaba cerrado. Entonces me parece que aun en el caso del músico como intérprete pues están en juego muchas cosas que van a determinar esta emocionalidad del músico que, desde mi punto de vista, a veces me da la idea que esa emocionalidad que es muy compleja, ambigua, se ha querido reducir al concepto de expresividad. Pero bueno, sí creo que es un problema mucho más complejo.



Entrevista 3. Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

Características de la ejecución

Para entender la música, que uno toca, el entendimiento, parte de la intuición, en gran parte, pero parte de mi conocimiento. Por ejemplo, si yo, no sé nada de armonía, no sé nada, pero mi sensación respecto a la tensión de ciertos acordes es muy intuitiva entonces es

posible que mi interpretación o la expresión que ponga a ciertos pasajes pues sea muy adecuada, independientemente de que yo no sepa armonía. Ahora, en el momento en el que yo comprendo la armonía, comprendo cómo se fundamenta y también entiendo cómo, qué función tiene como lenguaje en la música que interpreto, entonces la interpretación o expresividad que yo le dé a cierto pasaje no solamente estará basada en esa intuición de lo que yo siento respecto al pasaje, sino va a estar fundamentada en certezas musicales que yo puedo nombrar, decir con nombre y apellido. Entonces, así como ese elemento de la armonía que es, para mí, fundamental en la expresividad y en la interpretación de cualquier obra, de cualquier estilo que tú tengas un dominio del entendimiento armónico y de su función expresiva en la música, también, así como en la armonía también está la cuestión de la articulación, el fraseo, etcétera que yo puedo traducir en un manejo de la agógica muy particular que puede ir más allá de lo que esté o no en la partitura. Nosotros

como la formación musical que recibimos actualmente es, en gran parte, limitada, porque nos acostumbra a obedecer de manera literal lo que está en una partitura. Cuando en gran parte la interpretación de la música que yo puedo hacer de esa partitura no está en lo negro sino en lo blanco. O sea, en lo que no está escrito. Entonces, mi conocimiento musical me puede dar certezas y también ese mismo conocimiento musical, mientras más antigua es la música menos anotaciones hay, entonces menos certezas tengo, pero mi conocimiento musical me puede dar esas certezas para lo que mi interpretación pueda ser mayormente expresiva. Entonces, regresando a la pregunta, ¿qué elementos internos y externos? Esos elementos externos que son los que acabo de mencionar, yo creo que tú tienes que tener un dominio del lenguaje de la música que vas a interpretar, del lenguaje estilístico, de la obra en particular. Ese dominio del lenguaje, yo estoy segura, a mí, por ejemplo, lo que más me habla es la armonía. Yo tengo especial fascinación por eso desde siempre, pero ese es en mi caso y trato de enseñárselo a los alumnos porque creo que es algo muy claro, que podemos hablar claramente y podemos entender y las ambigüedades armónicas son bien padres porque te pueden dar una serie de, mucho juego, para decir cosas de distinta manera. Entonces, basándome en eso yo creo que ya siento una serie de cosas, toco con ciertos acordes, entonces creo que la imaginación que yo pueda tener, cómo me imagino la música tiene en gran parte, no es algo pasivo, la interpretación no es pasiva, no viene de lo que yo lea en la partitura, viene de lo que yo imagino antes de tocar esa partitura pero para eso sí necesitas muchos años de práctica, pero lo puede hacer una chiquita que está tocando y está en el propedéutico, hay otros chicos que no pueden.



Entrevista 4. Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

sensibilidad física.

Que muchas veces, los intérpretes a lo mejor técnicamente son muy virtuosos, pero son muy fríos y eso muchas veces lo asocio con que están tiesos en la escena, no se mueven, no hay una calidez.

Características de la ejecución

Qué tan interiorizado está el intérprete con la música, qué tanto está trascendiendo su propia personalidad a través de su interpretación. Incluso también, la parte física, muchas veces la expresividad va acompañada del movimiento físico, de la



Entrevista 5. Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

Características de la ejecución

Bueno. Creo que justamente, trato de considerar el tipo de música que estoy interpretando y darle al algún pues un grado de expresividad o un tipo de expresividad que, por un lado, sea acorde, a mi interpretación del estilo del compositor y la época y al mismo tiempo, dejando que

de parte mía haya ahí elementos de preferir ciertos gestos musicales por así llamarlos pues que me satisfacen a mí en ese momento. Incluso yo podría decir que

manejaría la noción de que uno mismo, una misma persona, pudiera interpretar una misma obra de manera diferente, en diferentes momentos quizá de acuerdo con estados de ánimo internos, por un lado, pero igual también en términos de en dónde se está presentando la obra. En donde quizás juega la acústica del lugar y, además, la audiencia que uno tiene. También hay un nexo entre el intérprete y la audiencia que quizás a lo mejor le permita a uno, en ciertos momentos, por así decirlo, sentirse con mayor o menor confianza de explorar la expresividad de una manera más o menos abierta.



Entrevista 6. Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

Concepciones

No es redundante para nada. Porque los externos están perfectamente definidos. En que son los símbolos que nos marca una partitura y luego los internos, ese juego interno al que yo hacía referencia antes, que son las ideas. Yo al tocar música, lo que estoy transmitiendo y lo

que yo busco transmitir son ideas. Para mí la música es muy pictórica. Muy plástica. Yo me voy mucho a lo plástico. Y entonces mi mente siempre anda buscando colores, siempre anda buscando de qué manera sea más interesante auditivamente, emocionalmente, la música que yo estoy haciendo.



Entrevista 7. Recursos que utiliza al interpretar para generar la expresividad musical

Características de la ejecución

Los puntos a y b de la pregunta dos, o sea, el respeto a las características de estilo y respeto del texto son también pertinentes aquí, porque enmarcan o delimitan la expresión: aspectos de estilo y respeto al texto. Además de este punto es muy importante el aspecto de apropiación de

la obra, lo cual ya fue expuesto en el inciso B de la primera pregunta, podría agregar que en mi caso no suelo jugar con comparaciones de la música con aspectos extramusicales, a menos que la pieza sea claramente programática. En los demás casos, la mayoría, la música se basta a sí misma para revelar su sentido.

Porque hay gente que le gusta, para todo, una analogía, cómo sería un diálogo entre dos personas, cómo sería un paisaje, para mí, realmente, eso es extramusical. La música se basta con sus propias tensiones y distensiones para revelar su sentido. Dice Gardner que las inteligencias son múltiples, es un tipo de inteligencia especial y no requiere otra cosa más que contener este tipo de inteligencia para entender cómo debe, debe fluir la sonoridad.

¿QUÉ ES LA EXPRESIVIDAD MUSICAL?

Concepciones

Para mí es un término que hay que erradicar. Para mí es un término que no ha logrado definirse, pero que ha servido para generar mecanismos de distinción y de poder y de dominación sobre el otro, desde niveles como el aula, hasta la disputa entre los grandes, entre comillas, intérpretes. Creo que todo el mundo expresa. Para empezar, ¿qué es expresión musical? No sé. ¿Qué es



Entrevista 1. ¿Qué es la expresividad musical?

expresión? Pues todo el mundo expresa ¿no? En el momento en el que todo el mundo comunica algo, lo que quieras, todo el mundo está expresando algo. Entonces, no sé si en un futuro habría que retomarlo, pero yo, por principio, lo descartaría del vocabulario. Creo que también se han impuesto una serie de criterios no especificados, no explicitados, sobre la expresión. Todo mundo habla de la expresión, nadie explica qué es. Y nadie le dice al alumno cómo lograrlo. De donde surgen ideas de “o la traes o no”, o “eres sensible o no eres sensible” o “eres un artista o no eres un artista”. Porque todo el mundo habla de ella pero se lo dejan al alumno, lo dejan en manos del alumno, sin decirle nunca, nunca qué es ni cómo es. Ahí es donde yo digo que es un término que ha servido para generar distinciones porque la gente: maestros, músicos, etcétera, sin poderlo definir, categorizan y deciden quién es expresivo y quién no es expresivo. El problema es de los que dejan fuera de la categoría sin siquiera darles elementos para entender por qué quedaron fuera.

Y, por otro lado, los grandes, los grandes, siempre esto entre comillas, es decir, los consagrados, siempre están discutiendo entre sí, tampoco se ponen de acuerdo. Lo cual a mí me hace pensar que el término expresividad es un campo de batalla para generar relaciones de poder en donde quiera que eso esté y relaciones asimétricas. Razón por la cual yo lo descartaría. Ahora, por otro lado, de todos modos no creo que se pueda llegar a una idea consensada de lo que es la expresividad porque cada cultura musical, y cuando digo cada cultura musical digo incluso dentro de la música de occidente europea que se enseña en los conservatorios, cada estilo, por ejemplo, exige disposiciones técnicas, emocionales, afectivas e intelectuales diferentes, porque respondieron a eso, a expresiones y a modos de ver el mundo diferentes, a comunidades que construyeron sentido, a través de la música, de modo diferente. Entonces, lo que es muy terrible es que, cuando se quiere homogeneizar el término expresividad no se está tomando en cuenta, que cada cultura musical, te requiere una disposición totalmente diferente de la que tendrías con otra música. Un horizonte de expectativas diferente de la que tendrías con otra música. Es como cuando se habla de simple y de complejo y se dice que la música indígena pues es muy simple porque es repetitiva y no sé qué. Estás aplicando un parámetro que no es un parámetro pertinente para esa cultura musical en esta cultura musical. Es decir, desde fuera lo estás imponiendo y desde ese lugar estás evaluando la complejidad o simplicidad de esa música. A mí me parece que lo mismo, exactamente lo mismo, pasa con la expresividad. Seguramente un profesor de bel canto diría que Chabela Vargas pues es un horror, y para la gente que escucha y crea sentidos con Chabela Vargas pues le va a parecer la persona más intensa y expresiva con su voz aguardientosa y con todo lo que tú quieras, ¿sí me explico? Porque pues esa gente está preparada para escucharla de cierta manera. Entonces yo lo erradicaría [el término de expresividad musical]. Yo dejaría de hablar en esos términos.



Entrevista 2. ¿Qué es la expresividad musical?

Concepciones

Para mí es un concepto que no es muy pertinente, digo, por el propio concepto. Sería mucho más fácil pensar en los procesos de producción de emociones que están en juego cuando se ejecuta. En este caso la música. Aunque sí sabemos, de alguna manera que, el arte, en particular, detona estos procesos de emocionalidad. Entonces

el concepto de expresividad está intentando dar cuenta de un problema mucho más complejo. Pero justo su reducción y su limitación a un concepto no hacen justicia a la complejidad del fenómeno, pues también desde otra perspectiva sabemos que la exploración de los puntos subjetivos y emocionales no puede analizarse desde una perspectiva positivista y muy reduccionista a lo que puede definirse como objetividad. Entonces si pudiera definir qué sería para mí la expresividad, para mí sería el intento fallido de querer aprender o hablar de un proceso muy complejo que tiene que ver con la producción de emociones.

Concepciones

Es todo aquello que yo tengo que decir, qué contar, la historia que yo le voy a contar a quien me está escuchando, basándome en la historia original que es la partitura. Entonces, yo les voy a contar una historia y esa, una historia tiene que ser lógica. Una historia puede basarse en momentos o de luces o de colores, pero a fin de cuentas es una historia, es un cuento

es algo que sucede. Entonces, eso yo tengo que contárselo a mi público y además, tengo que hacerlo que lo vivan, entonces, yo después de entender esa historia recreo la historia al tocarla... a fin de cuentas lo que trato de decirle a quién me está escuchando. Es como una especie o como un actor que puede contar una historia y cada historia tiene su manera de ser, su manera de hablar y son distintas, entonces uno trata de estar, esa historia transmitírsela al oyente. Creo que eso es todo, ni me voy a meter en eso que he escuchado de “me voy a meter en la psique del compositor”, eso, o sea, eso ya no lo voy a saber ni tengo bola de cristal ni supe qué paso, ni que haya estado muy triste porque se murió su mamá o qué sé yo. Todas esas cosas no son mías, son de quien escribió la obra pero yo puedo leer muchas cosas de la música, yo no necesito saber esas otras historias. Quiero pensar. Y yo puedo decir, equis, y eso que digo, lo más bonito, es que nunca lo voy a decir igual. Puedo decirlo de muchas maneras.



Entrevista 3. ¿Qué es la expresividad musical?



Entrevista 4. ¿Qué es la expresividad musical?

Concepciones

Precisamente, fíjate que es esa esa parte, es la parte inexplicable justamente, la parte que no podemos explicar y racionalizar y ese es misterio del arte y para mí eso es una de las cosas más valiosas que hay. Por eso hacemos arte y no hacemos ciencia. Precisamente es esa parte misteriosa que a veces es difícil incluso explicarla

con palabras pero que está en la inspiración, por ejemplo, de un compositor, o sea cuando tú dices esta melodía es muy inspirada bueno es que es difícil explicar qué es la inspiración, pero precisamente esa magia, esa magia que de repente se transmite y que te toca las emociones y que precisamente es muy difícil de racionalizar, pero sin embargo tú la sientes, esa es la parte más valiosa del arte. Es como como el cocinero, cuando tú dices puedo seguir una receta al pie de la letra, pero no hay sazón, cuando hablas de la sazón es que estás hablando de algo mágico, “es que tiene buen sazón”, bueno, aquí igual. Es que tiene musicalidad, es que tiene inspiración, es que bueno, pues es esa parte mágica, que hay muchas maneras de decirla, muchos adjetivos para hablar de la expresividad musical pero precisamente eso, es esa parte que no es racional y que precisamente no la puedes explicar, pero sin embargo se transmite y se siente, la percibes. Tiene una lógica. Tiene una lógica mágica. Para mí eso es la expresividad musical. A lo mejor es algo como muy poético pero está. Eso se trae o no se trae. Eso sí yo lo creo. O eres musical o no eres musical. Y es difícil que eso se enseñe. Se puede estimular. Es como la creatividad a nivel de

composición: tú puedes estimular, pero no puedes no puedes darle la idea al alumno, el alumno tiene que venir con algo. Y si no lo tiene, no lo tiene. Y es durísimo, pero hay que aceptarlo, este yo sí creo que es más fácil enseñar la técnica porque la técnica, bueno eso sí pero enseñar a cómo inspirarse, a cómo... digo, tú puedes estimular la creatividad eso sí. Pero eso la verdad sí creo que es, es bueno, volvamos a esta cosa mágica de de de "o se tiene o no se tiene". Lo tienes o no lo tienes. Creo que es como el oído, el oído absoluto, se puede entrenar y todo, pero o tienes buen oído o no lo tienes. Hay gente que, definitivamente, no tiene cualidades. Yo creo que ahí sí es un poco la selección natural: hay gente que tiene estos dotes estos talentos este difíciles de explicar, pero los tienes. Claro, nosotros podemos estimular y ayudar a que esto se desarrolle. Pero, yo creo que es algo que se trae. Yo no creo que uno pueda darle la musicalidad al alumno. El alumno o es musical o no es musical. Claro que a lo mejor puede estar ahí, puede haber mecanismos para que la desarrolle, para que esto aflore mucho más, se explore mucho más, pero la verdad es que es que "el que es talentoso es talentoso", punto. Es así de simple. Y sí creo que... por eso, dedicarse al arte hay que pensarlo cinco veces porque no es fácil y sí, uno debe tener por lo menos la pasión; además la musicalidad va acompañada de la pasión. Creo que la música nos elige, no la elegimos nosotros, es algo que ahí está que te jala, que la música es más fuerte que nada. Los instrumentistas más grandes que conozco es que ven un instrumento y lo están tocando, así como imán van y lo tocan. Porque te jala porque es una cosa que va más allá de tus fuerzas. Eso es cuando de veras tienes un talento musical nato que claramente está ahí. Y sí, sí se sabe rapidísimo. Yo inmediatamente sé quién es musical y quién no. Luego luego lo ves y puede haber imperfecciones, pero la expresividad está ahí y está toda la convicción, está la pasión, está la entrega. Esos son elementos fundamentales para ser un gran artista. Y es para todas las artes, no solamente para la música. Esto es para todas las artes. Para todas las disciplinas artísticas y yo creo que para todo... En la vida hay que tener pasión para hacer las cosas si realmente quieres

aportar tiene que haber una entrega, tiene que haber una disciplina, tiene que haber pasión, tienen que haber todos estos elementos. Tiene que haber disciplina porque sí, la cotidianidad es la que te va a hacer que desarrolles con maestría lo que tienes que decir. Pero el qué decir lo traes o no lo traes.

Igual la técnica pues eso cada vez te va a hacer mejor este mejor músico, pero la musicalidad tiene que estar ahí. Igual que el bailarín, o sea, puedes a la mejor llegar y hacer así el split perfecto y alzar la pierna y tener la elasticidad perfecta, pero eso no necesariamente te hace ser un buen bailarín o un gran coreógrafo. No necesariamente. O sea, y también creo que la expresividad musical, fíjate que la expresividad musical no solo se nutre dentro de la academia, se nutre con la vida misma. Con las experiencias, con lo que vives, está afuera no está no está aquí en el salón de clases. También creo que esas cosas se tienen que vivir hay que vivir la vida con pasión porque si no ¿qué vas a decir como artista? ¿Qué vas a expresar? Si no si no tienes este esta fuerza vital. ¿No? Creo que no todos, por eso por eso digo es algo que a veces no es tan académico y nosotros tendemos mucho a racionalizar las cosas y tendemos mucho a que la única forma de conocimiento es aquellas que es como comprobable, aquella que se racionaliza y no, no todo se racionaliza. Porque ¿dónde dejas otras armas como la intuición, o o no? Y yo creo que es tan válido como como o sea es otro tipo de conocerse a sí mismo y trabajar con esas herramientas también me parecen muy poderosas y valiosas. La ten Y hay una tendencia muy fuerte de la música contemporánea, la música del siglo veinte que ha que ha sido la excesiva racionalización de los procesos. Sin pensar en los resultados

Y la música es la que suena. Se entiende. La música. Lo primero es la música la sentimos a través del oído, la escuchamos, la oímos, no la entendemos. ¿No?

Digo, claro que después sí puedes decir, eh, digo, es un deleite además de repente analizar una obra y decir ah pues está hecha así o asado, bueno, sí, eso te enriquece muchísimo puede a lo mejor incluso enriquecer de una manera significativa el cómo escuchas.

Pero el primer impacto entra por los sentidos. Ese misterio del arte, por eso lo repito, por eso es arte. Si no haríamos matemáticas, haríamos otra cosa, entonces sería otra disciplina, pero no arte.



Entrevista 5. ¿Qué es la expresividad musical?

Características de la ejecución

Evité poner los estados de ánimo sobre la mesa por la siguiente razón: creo que la parte anímica tanto del punto de vista del intérprete como del público depende tanto de la interpretación y la expresividad en la interpretación como de la obra misma. Entonces creo que ahí resulta un poco más difícil disociar qué

afecta esta parte anímica, seguramente afectan las dos cosas: la obra en sí, la obra musical en sí, y la interpretación y la expresividad también. Pero, creo que resulta muy difícil disociar qué tanto pesa una y la otra. Por eso evité comentarlo porque esa parte, es una opinión que tengo que esta evocación de estados de ánimo seguro depende de la interpretación y de la expresividad, pero también depende de la obra, de la de la misma música.

Concepciones

Sería como el uso de estos matices y variaciones en la interpretación de la música que permiten imprimirle una variedad y una personalidad a la interpretación de la música. Quizás en este caso podría yo poner un un ejemplo en el siguiente sentido: uno podría tener una transcripción de determinada pieza musical en términos de notas y duraciones y hacer que una computadora la interprete de una manera completamente exacta en alturas, duraciones y tendríamos ahí una interpretación musical pues al estilo de la computadora, completamente

exacta, pero desprovista de cualquier tipo de variaciones en duraciones, dinámicas, etcétera.

Entonces, podría yo contestar esa pregunta diciendo que la expresividad musical estaría formada por todos aquellos recursos que le permitirían a un intérprete ser humano que realizara una interpretación que se distancia o diferencia de esa ejecución completamente artificial que podría emitir sin ningún otro tipo de indicación una computadora.

Entonces, quizás sería una manera de decirlo. Claro, eso atiende únicamente quizás al aspecto sonoro de la expresividad.

ya en acto de interpretar en donde hay acción física de las manos, de los pulmones, de la boca, etcétera pues entra también este aspecto de expresividad corporal que pues también tiene ya ahí su propio lugar como parte de las interpretaciones.



Entrevista 6. ¿Qué es la expresividad musical?

Concepciones

Para mí la expresividad musical es la cualidad que tenemos los seres humanos de comunicar nuestras emociones. Los que escogemos hacer música. Que escoger música como arte, no como modus vivendi, no como comida. Los que escogemos hacer música como arte, buscamos transmitir nuestras emociones a

través de lo que es nuestra actividad. Y, para mí eso es la expresividad. Y, las emociones, las emociones que muchas veces me provoca la música misma. Emociones que la misma música me está dando y que yo estoy, es una retroalimentación. La música me está provocando internamente algo y algo que yo estoy devolviendo a través de sonidos. Entonces para mí eso es lo que es lo que es la expresión. Es meramente **mihi**. La emoción que yo intento transmitir a quien escucha. Hay una obra que adoro, enormemente. Que es para mí, y además mi referente a la emoción. Es el quinteto de Brahms. El quinteto de Brahms intento tocarlo muy muy poco. Lo toco. Yo intento que sea una vez al año, algunas veces tienen que ser dos, este año van a ser dos. Pero intento que sea una vez al año porque siempre quiero mantener fresca esa sensación que me provoca ir a tal profundidad de emociones. Y mi medida emocional de si logré, no sé si para la gente, ahí sí ya la gente no tiene nada que ver sino si lo logré conmigo, cuando llego a ese final de ese quinteto y me provoca dos reacciones que tengo muy bien identificadas. Una: que no me puedo parar. O sea, no me puedo mover, mi peso es una tonelada. Y la otra, es incontenibles ganas de llorar. O sea, es tal

el grado de vacío al que me lleva que ahí es cuando, yo lo tengo identificado como que vino Brahms a visitarme. Cuando no sucede eso, no lo logramos. Entonces es para mí, mi relación con lo que yo hago. Y esto lo pongo yo como ejemplo de la profundidad a la que se puede llegar. No toda la música nos lleva a ese tipo de emociones, hay música mucho más ligera que nos lleva a espíritus mucho más festivos pero que sí nos deja esa sonrisa, lo logramos también, llegamos a la sonrisa. Esas no me interesan tanto. No me interesan tanto. Me interesan a mí las emociones que me llega a provocar música con enorme profundidad emocional, intelectual y que puedo meterme a ella y perderme en ella y cuando salgo yo ya es cuando me entero cómo fue lo que ahí, lo que yo viví. Entonces, eso es, eso es mí, te diré, ¿qué le podremos decir? Mi filosofía acerca de. Y además es la razón por la que yo hago música. Yo no hago música por ninguna otra razón. Yo hago música meramente por mi necesidad emocional de hacer música. Tengo esa suerte. No todos los músicos tienen esa suerte. Puede ser, puede ser eso. Yo te digo, yo soy una persona privilegiada porque generalmente hago la música que yo quiero. Pero como profesional, de a lo largo de mi vida he tenido que hacer cosas que ya sé que se hacen porque se tienen que hacer y se acabó. Una cosa es la que hace uno, por ponerlo de una manera muy vulgar, por comida y otra lo que hace por su espíritu. Y no están reñidas ninguna de las dos cosas. Yo no nada más me dedico a mi placer interno personal. También, también me dedico a de vez en cuando a ir a hacer cosas intrascendentes y a cosas que me divierten, cosas que... sí, es de todo, porque ese todo es parte de lo que es nuestra profesión.



Entrevista 7. ¿Qué es la expresividad musical?

Percepción

Dentro de eso se puede jugar con muchas cosas y más bien hay que alentar al alumno a que busque su propia interpretación. De hecho, yo me acuerdo de mi maestro de piano, Aurelio León, siempre nos decía antes de escuchar una grabación primero desarrollen ustedes una idea de la obra. Si ya la oyeron, pues ya hay una idea preconcebida, pero si es

una obra nueva que no has oído en grabación, desarrolla una idea de la pieza, analízala, cántala, tócala, vive con la pieza y después, ya que tengas una idea de ella para ti, empieza a oír diversas para que no te contamines en un inicio de lo que tú crees que es esa música. Después ya escuchas varias versiones, cosa que me parece un buen procedimiento cuando no se ha escuchado previamente, El hacer, no nada más copiar quizás una manera de hacerlo sino cómo lo haría él. Hay una parte que dice: la clase de instrumento es el lugar privilegiado en donde debería de darse la unión de todos los conocimientos, en vez de que el maestro diga a ver la lección tres, salió no salió, tache o paloma, estudia la cuatro para la próxima vez. Aprieta la tecla así, haz la embocadura así, jala el arco así, debe de ir más allá de eso y debe ser el pretexto, para a ver ¿qué estilo? A ver ¿este autor? A ver ¿qué forma tiene la pieza? ¿qué acorde es este? ¿qué enlaces hay? Es el lugar privilegiado en que el maestro puede hacer que empiecen a converger todos los conocimientos y se desaprovecha.

Concepciones

Es el resultado de hacer converger la inteligencia musical, como fue descrita anteriormente, con los recursos técnicos suficientes en cantidad y calidad para poder reproducir en un medio físico, la imagen auditiva de una obra, previamente conformada en la mente del intérprete. A su vez, la inteligencia musical es producto de la convergencia de aspectos hereditarios y culturales, estilo y tradiciones de interpretación, por ejemplo. O sea, muchas veces lo que se considera que es como que expresivo está generado por una tradición de interpretación. Hay ciertos límites. Este forte que debe de llegar hasta este volumen, porque lo han hecho ciertos intérpretes y hay un gusto a raíz de eso, pero no deja de ser, subjetivo el asunto. Esa es una primera idea de las preguntas que me planteas, es un tema muy complicado, muy resbaloso, este tipo de reflexiones, pues ciertos conceptos o ciertas características que se supone la interpretación debe tener porque así es y punto. Pero a veces no lo pensamos un poco más a fondo, la intención del trabajo. Yo creo que los maestros deben de aprender a respetar también a sus alumnos. De manera que estos parámetros de ornamentación, de matiz, de etcétera, de fraseo, estén cumplidos hay que respetar también que el alumno desarrolle su propia visión de la interpretación. Sin que se salga de un rango, porque hay un rango estilístico. No se puede hacer, por ejemplo, un fortísimo tipo Bartok o tipo Stravinsky en una música de Beethoven, o sea hay ciertos límites en la expresión.