

# TEORÍA MUSICAL Y METAFÓRAS LINGÜÍSTICAS: UNA DESCRIPCIÓN “ESPECIALIZADA” DE LA EXPERIENCIA DEL OYENTE

Fernando Anta

Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Bellas Artes

## Resumen

En términos generales, la Teoría Musical describe fundamentalmente dos cosas: por un lado, cómo está compuesta una u otra pieza musical; y por otro lado, cómo tal o cual atributo de una composición afecta al oyente, al modo en que este percibe o experimenta la pieza. En esta última actividad teórica, en la descripción de cómo los atributos de una composición afectan la experiencia del oyente, se cuegan un sinnúmero de términos o expresiones verbales de naturaleza metafórica. Estos términos o expresiones constituyen metáforas lingüísticas que transponen la experiencia de audición musical a experiencias propias de otros dominios. Dada su aceptación y uso entre los músicos, las metáforas que propone la Teoría Musical pueden considerarse como descripciones válidas o adecuadas de la experiencia del oyente. Sin embargo, uno podría interrogarse acerca de si tales descripciones son válidas también para personas que carecen de formación musical, o si son válidas para personas que tienen otro tipo de formación. En este estudio se avanzó en el examen de estas interrogantes. Para ello se relevaron escritos de teoría musical, y se identificó cuáles descripciones metafóricas de la experiencia del oyente eran recurrentes. Finalmente, se examinó en qué medida tales descripciones podían considerarse como lenguaje especializado o como lenguaje no-especializado. Sintéticamente, se observó que el modo en que la Teoría Musical utiliza las metáforas lingüísticas para referirse a la experiencia del oyente no es sistemático. Ello sugiere que las mismas son comprensibles fundamentalmente para los músicos; es decir, que se requiere de conocimientos teóricos específicos que permitan contextualizar el significado que la Teoría Musical le asigna a una u otra metáfora lingüística. Las metáforas lingüísticas que utiliza la teoría serían, pues, una descripción ‘especializada’ de la experiencia del oyente. Esto, a su turno, tiene importantes derivaciones tanto para la enseñanza de la música como para la investigación musical. Algunas de estas derivaciones se presentan y discuten en este escrito.

## Introducción

En términos generales, la Teoría Musical tiene dos objetivos, el de precisar cómo está compuesta la música y el de proyectar cómo ha de percibirse. Así, su empresa circula por dos vías. En una vía se avanza en el relevamiento y caracterización de los elementos técnicos de la música. Por ejemplo, se precisa que una pieza está compuesta por tales o cuales acordes, encadenados de tal o cual manera, con uno u otro ritmo, etc.. En la otra vía se avanza en la prescripción de cómo ha de impactar en el oyente el uso de unos u otros acordes, encadenamientos, ritmos, etc.. El movimiento disciplinar puede (y suele) suceder en el orden inverso, de modo que el teórico primero percibe que tal o cual pasaje de una pieza es cualitativamente diferente a los que conoce, y entonces avanza sobre su caracterización. En cualquier caso, la idea general es la misma, generar un discurso integrado acerca de los componentes musicales y el impacto que estos tienen sobre el oyente (al respecto, ver Martínez, 2003).

Ahora bien, un aspecto problemático de la empresa que lleva adelante la Teoría Musical es el uso de metáforas lingüísticas, tanto para el análisis de las piezas como para la prescripción de cómo han de percibirse los oyentes. Una metáfora lingüística es un enunciado verbal que describe una entidad (hecho u objeto) y/o una de sus cualidades mediante otra entidad y/o cualidades de otra entidades (Klinkenberg, 1998). Típicamente involucra la puesta en relación de entidades o cualidades que no pertenecen al mismo dominio de la experiencia (Lakoff y Johnson, 1980), cosa que sucede muy frecuentemente en el caso de la música. Por ejemplo, en el Prólogo del libro *Audición Estructural* de F. Salzer (1962), L. Mannes escribe:

A decir verdad, la teoría de la música, tal como generalmente se enseña, consiste en un sistema más o menos elaborado por el cual pueden identificarse (o escribirse) pequeñas unidades musicales, según su posición y función con

respecto al contexto tonal de un momento dado. Las unidades más extensas, se describen simplemente de acuerdo con las características temáticas reconocibles. El alumno que domina este tipo de sistema llega a aprender algo acerca de la música; pero lo que ha aprendido es simplemente una forma de nomenclatura con la cual puede dirigir una «excursión» descriptiva a través de una composición, señalando cada una de sus características y cada uno de sus acontecimientos más obvios. (§). Si la música fuese únicamente este tipo de «excursión dirigida», nunca tendría el efecto profundo y conmovedor que realmente tiene sobre nosotros, esa que, quizá, es la mayor de todas las artes. (p. 9).

Nótese cómo en este pasaje aparecen de manera tangencial uno y otro de los objetivos de la Teoría Musical a los que se hacía referencia más arriba, el de 'identificar unidades musicales' y el de explicar el 'efecto profundo y conmovedor' que tienen sobre el oyente. Nótese luego el uso metafórico de la palabra 'excursión'. Por supuesto, puede asumirse que Mannes entiende que la música no es una 'excursión', o que no lo es el apreciar ('excursionar en') una pieza; de hecho, en este caso el autor advierte al lector (mediante los signos « ») sobre el uso especial de los términos, cosa que no siempre se hace cuando se utilizan metáforas. Así, cuando utiliza la expresión 'excursión', o 'excursión dirigida', no lo hace para señalar tal trivialidad. Por el contrario, la hace para expresar de manera metafórica algo así como que 'comprender o apreciar la música no supone identificar una tras otra sus características temáticas, a la manera en que uno visita una tras otra las atracciones de una excursión turística, sino integrar los componentes identificados para justipreciar las relaciones jerárquicas (de 'movimiento dirigido', dirá Salzer) que hay entre ellos'. Así, Mannes utiliza algunas cualidades de la entidad 'excursión' para referirse a la música, para explicar lo que se cree que es (o que no es).

La interrogante que surge acerca del uso de metáforas lingüísticas en la Teoría Musical, lo que pone de relieve su aspecto problemático, es en qué medida las metáforas utilizadas permiten describir eficientemente la experiencia del oyente al percibir tal o cual pieza musical, o uno u otro de sus pasajes. Para plantearlo más precisamente, las metáforas lingüísticas que la Teoría Musical utiliza para referirse a la música o a cómo se percibe ¿pueden resultar comprensibles para cualquier persona –que comparte el idioma, y un mínimo bagaje cultural-, o son descripciones 'especializadas' de la experiencia del oyente comprensibles más bien para los músicos que poseen los conocimientos teóricos adecuados para su interpretación? Esta pregunta fue la que estimuló la realización del presente estudio.

### **Metodología del estudio**

Para responder a la pregunta planteada se realizó una lectura sistemática de dos libros de teoría musical de uso frecuente en la educación del músico profesional. Los libros relevados fueron "*Audición Estructural. Coherencia tonal en la música*", de F. Salzer (1962), de donde más arriba se tomó la cita de Mannes, y *Armonía*, de W. Piston (1941). Luego, se focalizó en el uso de metáforas lingüísticas recurrentes en uno y otro texto, con el objeto de evaluar si el uso era consistente y similar de un texto a otro. La idea era que un uso consistente y recurrente daría soporte al argumento de que las metáforas lingüísticas se utilizan de modo tal que resulten comprensibles no sólo para el músico experto, sino también para el no-músico (i.e., las personas sin educación musical formal). El uso inconsistente o no-recurrente se tomaría como soporte para el argumento contrario, según el cual las metáforas lingüísticas que la Teoría utiliza para referirse a la música o a cómo se percibe son descripciones 'especializadas' de la experiencia del oyente.

El uso de una metáfora lingüística se consideró como consistente si 1) siempre se la utilizaba para referirse a un determinado componente musical (ej., 'las disonancias suenan punzantes', de modo que a la entidad 'disonancia' siempre se le asocia la cualidad de 'punzante'); y 2) siempre se la utilizaba asociada a las mismas metáforas o a metáforas claramente relacionadas entre sí (ej., 'las sonoridades punzantes y duras'). Si eso no sucedía se consideraba que su uso era inconsistente (ej, si aparecían descripciones del tipo 'las sonoridades punzantes y blandas' –ver más abajo). Por otro lado, se consideraba que el uso de las descripciones metafóricas era similar o recurrente de un texto a otro si se las asociaba a los mismos componentes musicales (ej., si en ambos textos

aparecía la idea de que ‘las disonancias suenan punzantes’ –o duras); si ello no sucedía se consideraba que el uso de las metáforas no era similar y/o recurrente.

## Resultados

En general, el uso de metáforas lingüísticas en los textos examinados fue consistente y similar. Sin embargo, se identificaron también varias inconsistencias en los textos y diferencias de un texto a otro. Dado que sugieren que el uso del lenguaje es al mismo tiempo metafórico (i.e, no específico de dominio) y especializado (en el sentido de que requeriría de conocimientos teóricos o conceptuales propios de la especialidad para su contextualización y comprensión), sólo se reseñan aquí algunos casos que identificaron como inconsistentes o no-recurrentes en el uso de metáforas.

Dado que los textos analizados versan sobre cómo la tonalidad posibilita organizar la música, una de las inconsistencias que resultó más llamativa fue la de la descripción metafórica de las relaciones tonales entre los sonidos, y de cómo se percibe esas relaciones. Esta inconsistencia apareció en el texto de Piston. En dicho texto, primero se hace referencia a que la música tonal se basa en las escalas diatónicas, mayor y menor (p. 4), las cuales se diferencian según la ‘distancia’ que hay entre los grados que la componen (la idea de que los tonos y semitonos miden ‘distancia’ entre grados aparece en p. 6). Luego se especifica la ‘distancia’ que hay entre los grados en la escala mayor. Para ello se muestra el siguiente gráfico:

### EJEMPLO 1-2

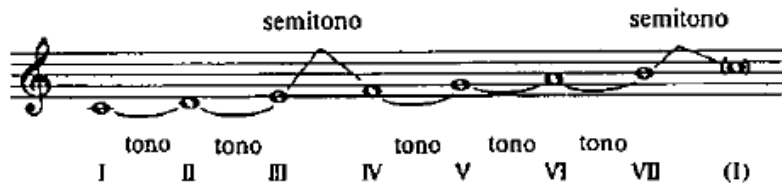


FIGURA 1.

Unas páginas más adelante (p. 6), Piston agrega al gráfico de la Figura 1 la siguiente descripción lingüística sobre las separaciones entre los grados de la escala:

Las siete notas de la escala diatónica se llaman grados de la escala. Es costumbre indicarlos con números romanos del I al VII, y se designan con los siguientes nombres:

- I Tónica (la nota básica)
- II Supertónica (la nota siguiente sobre la tónica)
- III Mediante (a medio camino, hacia arriba, entre la tónica y la dominante).
- IV Subdominante (a la misma distancia de la tónica hacia abajo que la dominante hacia arriba):
- V Dominante (realmente un elemento dominante en la tonalidad)
- VI Submediante (a medio camino, hacia abajo, entre la tónica y la subdominante)
- VII Sensible (con una tendencia melódica a ir hacia la tónica)

CITA 1.

En este punto debe notarse que las descripciones de la relación existente entre los grados de la escala que se sintetizan en el gráfico de la Figura 1 (y que Piston desarrolla en su texto) no es

consistente respecto de la descripción CITA 1. En ambos casos se utiliza la idea (metafórica) de que hay distancia y un movimiento potencial de un grado a otro, pero mientras que en el gráfico se sugiere que el movimiento va desde el grado I 'hacia adelante y arriba', en la descripción se señala que va desde el grado I 'hacia arriba o abajo'. Específicamente, ello se sigue de la afirmación que hace Piston de que el III está "a medio camino, hacia arriba, entre la tónica y la dominante", y que el VI está "a medio camino, hacia abajo, entre la tónica y la subdominante". Según el gráfico de la Figura 1, tanto el III como el VI ocurren 'yendo hacia arriba' (¿en la escala?).

Un gráfico más adecuado para representar la descripción dada en la CITA 1 es el que Piston ofrece en la página 51, a saber:

#### EJEMPLO 5-4

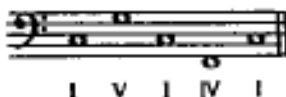


FIGURA 2.

Nótese que en el gráfico de la Figura 2 el V es puesto (dibujado) arriba del I, mientras que el IV es puesto abajo. Así, para 'ir' del I al V hay que 'subir', y para ir del I al IV hay que bajar. A este gráfico de la Figura 2, finalmente, Piston lo acompaña con la siguiente metáfora acerca de cómo se perciben las relaciones tonales entre los grados I, IV y V de la escala:

La dominante y la subdominante parecen dar la impresión de un balanceo respecto a la tónica, como dos pesos equidistantes a cada lado de un fulcro. (p. 51)

CITA 2.

En suma, el gráfico de la Figura 2 muestra que el grado I ocupa la posición central de un supuesto espacio, y que hacia arriba y hacia abajo se distribuyen los otros grados. Tanto en este segundo gráfico como en las citas 1 y 2 la metáfora que se utiliza es la de 'el grado I da la sensación de estar en el centro de los grados restantes, los cuales orbitan a su alrededor'. Como contapartida, en las descripciones vinculadas al gráfico de la Figura 1 la metáfora que subyace es la de que 'el grado I está en el extremo izquierdo, al comienzo de un espacio que se recorre hacia la derecha' (en esta descripción lingüística la subordinación de la música a la lecto-escritura del lenguaje verbal parece clara). Si bien una u otra descripción de las relaciones tonales que hay entre los grados y de la sensación que promueven puede ser comprensible para los músicos, resulta dudoso que también lo sea para los no-músicos –i.e., para quienes carecen de conocimientos teórico-musicales sistemáticos. El problema estriba en que un mismo componente musical, y las sensaciones que promueve, se describe/n con metáforas diferentes.

Además de metáforas de distancia, fueron frecuentes en los textos de Piston y Salzer las asociadas a la idea de 'fuerza'. Una descripción metafórica asociada a esta idea, particularmente importante aquí, relacionada con los ejemplos mostrados más arriba, es la que utiliza Piston en el siguiente pasaje:

Las tríadas cuyas fundamentales están separadas por una cuarta o por una quinta tienen una nota en común. Con mucho, la más importante de estas relaciones es la progresión V-I, considerada por lo general como la relación armónica de más fuerza en la música tonal. Se apreciará el carácter de esta progresión tocando el bajo solo. (p. 22)

CITA 3.

Como puede notarse, la descripción que se da acerca de la relación que hay entre los grados V y I, de que es 'con mucho la de más fuerza', contradice a la descripción dada en la CITA 2, según la cual 'los pesos (fuerzas) que ejercen el IV y el V alrededor del I son equivalentes'. De nuevo, si bien una y otra descripción pueden resultar adecuadas o comprensibles para el lector músico, que posee los conocimientos suficientes como para contextualizar cuándo es adecuado decir que el IV y el V ejercen 'fuerzas tonales' equivalentes y cuando decir que el V 'tira más o genera más tensión' (en la típica progresión escalonada I-IV-V), ese difícilmente será el caso con el lector no-músico. Antes bien, parece más lógico pensar que el uso de estas metáforas contradictorias dificulta la comunicación verbal de la experiencia musical.

Un último ejemplo tiene que ver con un conjunto de descripciones, también asociadas a la idea de 'fuerza', utilizadas en ambos textos, el de Piston y el de Salzer. Específicamente, Piston señala que:

La música sin intervalos disonantes es a menudo floja y carente de interés, ya que es el elemento disonante es el que proporciona la mayor parte del movimiento progresivo y la energía rítmica. (p. 14)

CITA 4.

...a lo que luego agrega que:

Muchos de estos acordes son posibles, e incluso las disonancias más punzantes se entienden con facilidad si el movimiento melódico y el contexto armónico son claros. (p. 499)

CITA 5.

Por su parte, Salzer señala que:

En la segunda especie [de contrapunto] se tiene la acentuación normal de tiempo fuerte y débil, en la que la primera es fuerte, tiempo consonante, mientras la segunda es más débil tiempo disonante. Que conduce hacia el siguiente tiempo fuerte. (p. 92)

CITA 6.

La red conceptual, metafórica que se establece entre las citas 4, 5 y 6 es más intrincada, pero no por eso menos problemática. Nótese primero que en la CITA 4 Piston sugiere una descripción de las relaciones musicales consonantes como 'flojas', lo cual bien puede entenderse como 'débiles'. Esto se desprende de la idea de que si hay disonancias la música ya no es 'floja', sino 'enérgica'. Esta idea se corrobora en la CITA 5 cuando Piston agrega que las disonancias son 'punzantes', lo cual sugiere que son 'duras' y 'fuertes' (y no 'débiles' o faltas de 'energía' como las consonancias). En suma, de las citas de Piston se sigue que lo que es consonante en música es 'débil', y lo que es disonante es 'fuerte'. En la cita de Salzer, sin embargo, se plantea explícitamente que lo que es 'fuerte' en música es lo consonante y que lo que es 'débil' es lo disonante. Se genera un franco cruce entre los componentes de consonancia y disonancia, y las descripciones de 'fuerza' y 'debilidad'. Una vez más, si bien un músico puede comprender fácilmente cuándo en música lo que es consonante representa un componente de 'fuerza' y cuándo uno de 'debilidad', y cuándo lo disonante puede ser descrito de una u otra forma, para un no-músico el cruce conceptual puede ser sumamente confuso. El describir del mismo modo e indistintamente una y otra situación musical puede ser comprensible para el lector músico, pero no tanto para el lector no-músico.

## Conclusiones

En el presente estudio se examinó en qué medida el modo en que Teoría Musical utiliza metafóricas lingüísticas para referirse a la música y/o a la experiencia musical del oyente es sistemático. Los resultados obtenidos sugieren un marco general de consistencia y sistematicidad. No obstante ello, se observaron también inconsistencia tanto dentro de un mismo discurso (o texto) como de un discurso a otro. Ello sugiere que, al menos en parte, las metáforas utilizadas son comprensibles sólo para los músicos, en el sentido de que se requeriría de conocimientos teóricos específicos que permitan contextualizar el significado que la Teoría Musical les asigna. Las metáforas lingüísticas que utiliza la teoría serían más bien, pues, descripciones 'especializadas' de la música y/o de la experiencia del oyente.

De ser ese el caso, de ser las metáforas descripciones 'especializadas', surgen al menos dos conclusiones más. La primera, que si bien intuitivamente uno puede asumir que las descripciones metafóricas de la música constituyen un uso 'no-técnico' del lenguaje, también se las utilizaría como lenguaje 'técnico', propio de una jerga profesional; de aquí que se necesite de conocimientos específicos para interpretarlas, como se concluía en el párrafo anterior. La segunda conclusión es que la cualidad 'técnica' o especializada de las metáforas pondría de manifiesto la existencia de una 'barrera comunicacional' hacia el interior de los grupos sociales y culturales. En esta línea, habitualmente se asume que las metáforas utilizadas para referirse a la música están socialmente limitadas, es decir, que poseen una validez restringida a la cultura y sociedad de pertenencia de quienes las utilizan (e.g., Lerdahl, 2001; cf. Brower, 2000, Larson, 1997). Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que la limitación y restricción de su uso es mayor, que aún personas con un mismo bagaje socio-cultural podrían requerir de instrucción formal para comprender el sentido de algunas descripciones metafóricas acerca de la música. Esto, finalmente, tiene importantes derivaciones tanto para la enseñanza de la música como para la investigación musical. Sugiere que el uso del lenguaje que la Teoría Musical proporciona podría ser en sí mismo problemático o confuso para la comunicación entre músico y no-músico. Este problema adquiriría dimensiones significativas en el ámbito de la enseñanza, en donde el lenguaje verbal es una herramienta clave. El impacto del uso de libros de texto sin más para la enseñanza inicial también pasaría a ser una práctica problemática. Estudios posteriores deberían profundizar en los análisis aquí realizados para justipreciar la validez y alcance de los resultados obtenidos.

## Referencias

- BROWER, Candace: "A cognitive theory of musical meaning". *Journal of Music Theory*, 44(2), 323-379, 2000.
- KLINKEMBERG, Jean-Marie: "Cognición, sentido y figura de retórica". *Arte e Investigación*, 2, 11-21, 1998.
- LAKOFF, George, y JOHNSON, Mark: *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LARSON, Steve: "The problem of prolongation in tonal music: Terminology, perception, and expressive meaning". *Journal of Music Theory*, 41 (1), 101-136, 1997.
- LERDAHL, Fred: *Tonal pitch space*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- MARTÍNEZ, Alejandro: "Relaciones entre teoría, experiencia musical y estudios cognitivos". En *Actas de la III Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 2003.
- PISTON, Walter (1941): *Armonía*. Cooper City (EUA): Span Press Universitaria, 1998.
- SALZER, Felix (1962): *Audición estructural. Coherencia tonal en música*. Barcelona: Labor, 1995.