

FORMA DINÁMICA Y TRANSFORMACIÓN

El lenguaje metafórico en las descripciones de la experiencia corporeizada de la música

MATÍAS TANCO - PATRICIA TOBIO - AGUSTÍN AÚN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

La performance musical es la puesta en acción del flujo sonoro de la música, en donde se produce una interacción entre el sujeto y la obra, involucrando al cuerpo dentro del “contexto” de la práctica. Se entiende a esta última como una práctica social en donde se ponen en juego los aspectos estilísticos de la música, la relación con los demás sujetos participantes (los músicos y oyentes), con las características del ambiente y con las particularidades del contexto histórico (Small 1998).

El “texto” musical (partitura) de una obra es la representación gráfica que organiza los eventos sonoros en dos ejes: (i) el horizontal representa la *dimensión temporal* y (ii) el vertical representa la *dimensión tonal* (Tanco, Aún y Tobio 2012). El sistema moderno de notación (Winget 2005) completa la representación en la partitura con la información sonora referente a la timbrica, a las dinámicas de intensidad, al fraseo, y al tempo, entre otras. La diferenciación entre texto y acto (Taruskin 1995) distingue a la partitura -una entidad inmanente que se presenta como un conjunto de instrucciones para el ejecutante y que contiene la información relevante y suficiente para la comunicación de la música- de la música en acción.

En un trabajo anterior (Tanco, Aún y Tobio 2012) se realizó una tarea de transformación de una obra a partir de una partitura en la cual un grupo de alumnos universitarios de música manifestaron realizar actividades que combinaban los modos de conocimiento musical (Stubley 1992) *en acción*. A través de la experiencia corporeizada de la obra durante la performance, los alumnos realizaron explicaciones verbales que involucraban aspectos de su *forma dinámica*. En éstas reflexiones luego de la acción (Schön 1992) se advirtió que los alumnos podrían estar interpretando corporalmente la música en términos metafóricos, ya que en sus descripciones de la experiencia utilizaban metáforas conceptuales que aludían a esquemas-imagen (Lakoff y Johnson 1980).

En este trabajo, analizaremos dichas descripciones y su relación con la experiencia de la forma dinámica de la música, representadas en las dimensiones temporal y tonal del texto musical.

La metáfora y la música

La Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson 1980) fue propuesta en sus inicios en el campo de la lingüística y luego ha sido aplicada a una gran cantidad de disciplinas entre las que se encuentra la música. Su propuesta se centra en la explicación de la cognición mediante la construcción de significados a través del cuerpo, por lo que integra un grupo de teorías que estudian éste tipo de cognición corporeizada (Bedia y Castillo 2010). El enfoque sostiene que una parte de la cognición humana es el resultado de la utilización de las estructuras imaginativas y encarnadas que surgen de nuestra experiencia sensorio-motora y guían el desarrollo de la conceptualización, la razón y la inferencia (Lakoff 1994). Los esquemas-imagen que se utilizan en dicha comprensión se construyen en base a interacciones corporales recurrentes con el entorno y se constituyen como esquemas básicos que operan como Gestalts (Martínez 2007). Esta cognición a través de la metáfora consiste en un proceso de proyección metafórica por el cual comprendemos y estructuramos un dominio cognitivo más abstracto en términos de un dominio conocido (Johnson 1987).

En el campo de la música, “*las metáforas se han utilizado como respuesta a la necesidad de explicar aspectos muy abstractos de la realidad en términos de dominios conocidos o tangibles*” (Peñalba 2005). Es por esto que en estudios realizados en los últimos años se ha indagado la manera en que los esquemas-imagen intervienen en la cognición musical para explicar algunos de los conceptos que expone la teoría (Saslaw 1996; Martínez 2006, 2007), para dar cuenta de la experiencia del tiempo (Jaquier 2009) y de la representación de las notas en el texto musical (Herrera 2010), entre otras. Algunos esquemas – imagen que presentan dichos estudios son: CONTENEDOR, ARRIBA-ABAJO, CENTRO-PERIFERIA, UNIÓN, PARTE-TODO, FUERZA, ADELANTE-ATRÁS, CAMINO y ORIGEN-CAMINO-META (Figura 1). Peñalba analiza la estructura interna de los esquemas-imagen propuestos por Johnson (1987) advirtiendo que algunos presentan elementos relativos al movimiento (ORIGEN-CAMINO-META), mientras que otros serían estáticos (CONTENEDOR) (Peñalba 2005).

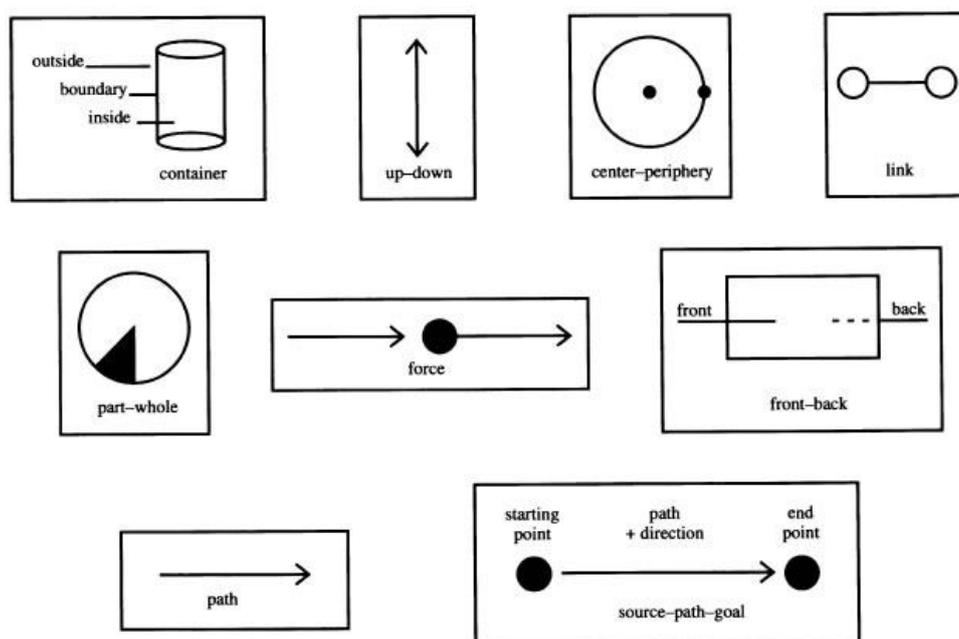


Figura 1. Representaciones gráficas de esquemas-imagen (Extraído de Saslaw 1996)

Para dar cuenta de nuestra experiencia corporeizada de la música, generalmente utilizamos descripciones de la música en términos metafóricos. Por éste motivo, “*la metáfora no puede ser eliminada de la descripción de la música, porque ella define el objeto intencional de la experiencia musical. Saquen la metáfora, y dejarán de describir la experiencia musical*” (Saslow, en Zbikowsky 2008, p. 505). Para éste tipo de expresiones, es necesario realizar una distinción entre la metáfora conceptual y las metáforas lingüísticas que utilizamos para dichos propósitos ya que: “*La metáfora conceptual puede ser definida como el proceso imaginativo que tiene lugar durante nuestra experiencia; mientras que la metáfora lingüística implica hacer uso del lenguaje verbal para referirnos a dicha experiencia*” (Jaquier y Callejas Leiva 2012).

En este trabajo abordaremos la metáfora en las descripciones lingüísticas de la música, bajo el supuesto de que éstas pueden aludir a aspectos de la experiencia corporeizada susceptibles de ser entendidos a través de construcciones de tipo imagen-esquemáticas.

Las dimensiones de la música: movimiento y metáfora en la experiencia corporeizada

La dimensión temporal

El movimiento en la música es una extensión compleja del ritmo que surge de todo tipo de cambios, de los cuales se distinguen tres estados generales: (i) la Estabilidad es la relativa permanencia o ausencia de cambio; (ii) la Actividad Local comprende cambios que vuelven al punto de partida, produciendo un efecto que se denomina 'movimiento en equilibrio'; y (iii) el Movimiento Direccional involucra un incremento constante y acumulativo en la frecuencia o grado de cambio, una sensación de actividad que nos sitúa lejos de los aspectos temporales iniciales (LaRue 2007).

De esta manera, todos los estratos de la organización musical se combinan con un ritmo que puede percibirse temporalmente a través del cuerpo. El tipo de grado de cambio organiza los elementos en lapsos de significación temporal que, si se presentan a intervalos de duración más o menos constantes pueden ser organizados en niveles métricos de manera jerárquica e inclusiva a partir de una pulsación 'base', resultando en un "esquema regular de tiempos fuertes y débiles" (Lerdahl y Jackendoff 1983). La regularidad del movimiento en la estructura métrica ha sido denominada 'continuum': es una jerarquía total de expectativa e implicación en el ritmo, una construcción que persiste aún en las notas mantenidas o los intervalos de silencio y cuya velocidad de operación es gobernada por el tempo (LaRue 2007).

Una concepción de forma que integra todos los fenómenos presentes en la música considera también al ritmo de superficie -entendido como todas las relaciones de duración representadas en el texto o partitura- y las interacciones de éste con los demás elementos de la música que refuerzan tanto al ritmo como al continuum. Estas interacciones pueden proporcionar tensión y movimiento direccional a situaciones que contienen actividad sin dirección (LaRue, op. cit.).

Para Steve Larson, el ritmo en la música es la forma que señala el flujo de las notas hacia las otras, advirtiendo que no se debe confundir ritmo con duración ya que "*las alturas y las fuerzas del tono musical también dan forma al ritmo*" (Larson 2012). En su teoría, el autor define las fuerzas musicales en términos metafóricos, como tendencias que nuestra mente atribuye a los sonidos que escuchamos. Las "fuerzas rítmicas" son análogas a las fuerzas de las notas como alturas, éstas son: (i) *la inercia en el ritmo*, una tendencia de un patrón rítmico percibido que conduce nuestra expectación a que dicho patrón continúe; (ii) la estabilidad métrica (una organización jerárquica de los niveles) determina el *magnetismo métrico*, una tendencia de un evento métricamente inestable a moverse hacia uno más estable (en un nivel más profundo de la estructura); y (iii) la *gravedad métrica* implica otorgar mayor peso a los momentos de mayor estabilidad métrica, entendiéndolos como "tiempos fuertes" o "caídas a tierra" (*downbeats*, en el original) (Larson 2012).

Las articulaciones corporales realizadas para interactuar con las manifestaciones rítmicas del flujo sonoro implican una diferencia de creciente compromiso corporeizado; éstas -de menor a mayor- son: (i) la sincronización, que nos permite realizar movimientos para ajustarnos temporalmente con la música; (ii) el entonamiento, entendido como la capacidad de realizar acciones corporales en respuesta a un componente particular de la música y (ii) la empatía, que consiste en la imitación de la intencionalidad emocional de la música, a partir de las acciones que el sujeto realiza vinculadas a sus propias emociones. (Leman 2008). Por otro lado, la experiencia corporal de la música implica en términos psicológicos, la proyección del movimiento en el transcurso del tiempo.

Dado que la música es un arte temporal y que las formas sónicas se mueven de manera dinámica, la música puede percibirse en base a lapsos significativos de experiencia psicológica cuando interactuamos con ella. El aspecto rítmico de la música permite involucrar

de manera explícita y observable al cuerpo cuando interactuamos con ella. Entender una obra musical como un despliegue sonoro en el tiempo implica comprometerse corporalmente con la organización temporal de sus eventos, generando así una organización de relaciones que se traducen en el ritmo de cambio y en patrones más o menos regulares de actividad local en el continuum.

La dimensión tonal

Llamamos dimensión tonal a la organización de los “tonos” o “notas” musicales en una partitura, que se distribuyen en el eje vertical de acuerdo a su frecuencia. Antes de continuar es necesario distinguir la “dimensión tonal” de la organización de las notas en la “tonalidad”: ésta última implica la existencia de relaciones que presentan mayor o menor tensión con respecto a la tónica (tanto en sus aspectos armónicos como en los melódicos), y que se constituyen en un grupo de “obras tonales” de la “música tonal”.

En esta parte del trabajo revisamos la organización de las notas como alturas (dimensión tonal) para el conjunto de “obras tonales” que representa dicha organización en la “tonalidad” (Caplin 1998). En dichas obras, el movimiento es entendido de manera metafórica a través de las fuerzas que conducen a los eventos de altura, configurando una dirección que las aleja del o las acerca al eje de equilibrio tonal (Larson 2012). La idea de movimiento se produce a partir de que los sonidos tónicos generan expectativas de resolución en pos de alcanzar la estabilidad que implica la llegada a la tónica: es entonces que la idea de tensión-relajación y la de inestabilidad-estabilidad se encuentran asociadas a través de la metáfora en un esquema de CONFLICTO-RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO (Saslaw 1996).

El esquema-imagen VERTICALIDAD para representar la altura está presente en la música como texto (Herrera 2010), aunque no necesariamente ésto se condice con la experiencia del sujeto: en el piano se representa en sentido de izquierda-derecha; en la guitarra el orden de las cuerdas invierte el sentido de la verticalidad y sus notas pisadas son más agudas al acercarse a la boca del instrumento (y al torso del músico); en el cello, tocar sonidos cada vez más agudos implica descender la mano (Zbikowski 1998).

Las fuerzas de inercia, magnetismo y gravedad presentes en la música (Larson 2012) conducen el movimiento de los tonos que finalmente se concreta en la cadencia. La frase musical como organización formal temática característica de la música occidental (Caplin 1998) ha sido definida como *"un constante movimiento hacia una meta: la cadencia"* (Sessions 1950). Es entonces que éste movimiento direccionado de la música puede ser entendido mediante el esquema-imagen ORIGEN-CAMINO-META. Este movimiento se incrementa al acercarse a la función cadencial -debido a la presencia de fragmentaciones/liquidaciones melódicas, un aumento de actividad en el ritmo de superficie, más movimiento armónico, complejización de la textura, mayor intensidad- y conduce a la efectivización del cierre (Caplin 1998). El término cadencia (del latín *caderer*, "caer") puede significar tanto un gesto melódico de cierre, una progresión armónica y un indicador formal, entre otras concepciones.

En la forma musical clásica, la función cadencial se presenta como una unidad de cierre en un determinado nivel estructural. Para esto, una primera unidad debe expresar un comienzo estructural cuyo cierre se concreta en la cadencia al final de la segunda unidad; en algunos casos, la primera unidad puede finalizar también con una cadencia de menor resolución, como es el caso de la frase período (antecedente-consecuente) (Caplin 2004).

El modelo de análisis para la música tonal propuesto por Schenker ([1935]-1979) postula que la experiencia de la forma en la música tonal es el resultado del modo en que la obra despliega en el tiempo su estructura subyacente (Ursatz), una estructura fundamental que consiste en un contrapunto entre la línea fundamental (Urlinie) que desciende por grado conjunto desde la tercera, la quinta o la octava a la tónica y el bajo (Bassbrechung) que despliega un intervalo de quinta ascendente y vuelve a la tónica. Dicha estructura representa la dirección de la obra hacia una meta que finalmente es alcanzada (Forte y Gilbert [1982]-

1992). Puede observarse que la Ursatz es análoga con la cadencia, ya que implica un estado inicial (tónica), un conflicto (dominante) y su resolución. En la figura 2 se presentan las diferentes formas que puede adoptar la estructura fundamental.



Figura 2. Formas de la estructura fundamental (Extraído de Forte y Gilbert [1982]-1992; p145)

El esquema-imagen ORIGEN-CAMINO-META incluye: (i) un punto de comienzo, (ii) otro punto de destino o llegada, (iii) un camino o secuencia de lugares contiguos que conectan el origen con la meta y (iv) una dirección hacia el destino. Según Saslaw, la cadencia puede ser entendida a través de la metáfora CONFLICTO-RESOLUCIÓN en combinación con el esquema ORIGEN-CAMINO-META, en donde encontramos: (i) un primer estado representado por la tónica, (ii) el conflicto de la sub-dominante, (iii) la resolución del conflicto en la dominante, y (iv) la confirmación/cierre en la tónica (Saslaw 1996). Además, los segmentos formales como pasajes musicales que comienzan en tónica y finalizan en una cadencia podrían ser consideradas como un CICLO, ya que concluyen con el regreso al punto de partida (Saslaw op. cit.); inclusive podríamos considerar solamente a la cadencia como una unidad cíclica en términos de la fórmula cadencial (tónica-dominante-tónica y su expansión tónica-subdominante-dominante-tónica). Otra interpretación metafórica podría considerar a la cadencia, en términos armónicos contemplando el movimiento de las notas desde y hacia un recipiente, entendiendo al acorde como un CONTENEDOR de alturas (Peñalba 2005), en donde el acorde de tónica es el recipiente de llegada. Como resultado, podría tomarse el esquema propuesto por Saslaw para formular uno nuevo en el que la progresión cadencial (entendido como la *fórmula cadencial* Tónica-subDominante-Dominante-Tónica) como CICLO y la idea de acorde como CONTENEDOR para formular una nueva interpretación de la cadencia en un nuevo esquema (Figura 3).

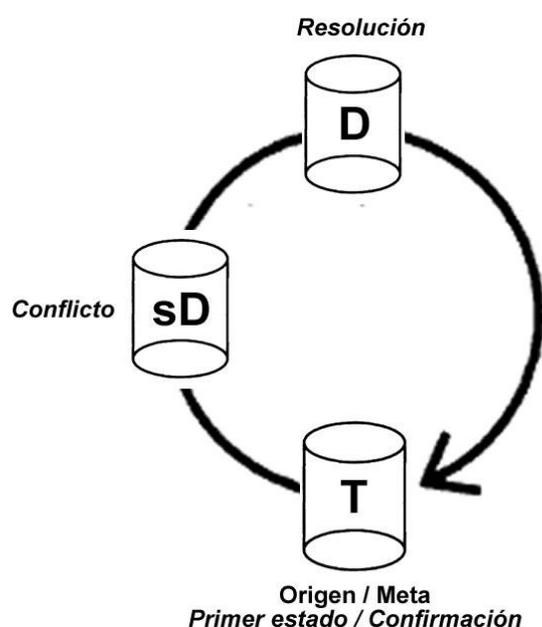


Figura 3. Combinación de esquemas-imagen para la interpretación de la progresión cadencial T-sD-D-T como ORIGEN-CAMINO-META cíclico a través de acordes como recipientes de origen, puntos intermedios y meta.

Volviendo a la frase período como organización formal temática, encontramos que ésta ha sido descrita en el análisis schenkeriano como una estructura interrumpida: implica una construcción en dos unidades constituyentes, un antecedente y un consecuente; en la primera se produce una interrupción de la estructura fundamental (lo que implica una semi-cadencia armónica y la interrupción de la línea fundamental en el segundo grado de la escala), mientras que en el segundo se produce un recomienzo del movimiento en donde la estructura finalmente se completa con la cadencia (Cadwallader y Gagné 1998). En la figura 4 se presentan dos modelos de la estructura interrumpida, en donde la doble línea representa la interrupción de la estructura fundamental. En términos metafóricos, ésta construcción formal puede entenderse desde la experiencia en términos imaginativos como una metáfora de FUERZA (Martinez 2007), por medio de la metáfora estructural BLOQUEO-DESBLOQUEO (Saslaw 1996).

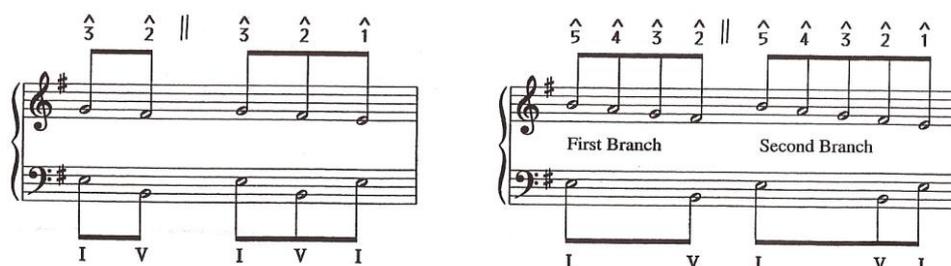


Figura 4. Esquemas dos tipos de estructura interrumpida: 3-2//3-2-1 y 5-4-3-2//5-4-3-2-1. (Extraído de Cadwallader y Gagné 1998; pp166-167)

Las reducciones de las melodías en los análisis estructurales se obtienen al quitar las notas que elaboran y ornamentan a las notas estructurales de la superficie, obteniendo una progresión lineal (Cadwallader y Gagné 1998; Forte y Gilbert [1982]-1992). En la figura 5 se ejemplifica la reducción de superficie de la melodía cuya organización formal se corresponde con la de la estructura interrumpida: al finalizar el compás 2 se produce lo que en términos metafóricos sería un bloqueo; en el compás 3 se produce un recomienzo y al final del compás 4 se produce el desbloqueo cuando la cadencia completa la estructura fundamental.

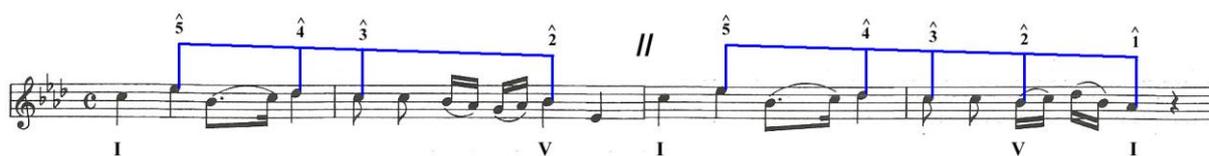


Figura 5. Estructura interrumpida 5-4-3-2//5-4-3-2-1 en Schubert, 'Wiegenlied' Op 98, No 2, D 498 (cc1-4)

Las metáforas temporales direccionadas permiten entender a las notas en movimiento en la *dimensión tonal* como la proyección de la dirección del flujo sonoro a través de la forma dinámica: caminos desde-hacia, retornos, conflictos-resoluciones, bloqueos y fuerza, en donde la meta está determinada por la dirección de los eventos hacia la cadencia y la llegada a la tónica.

Indicadores 'expresivos' incluidos en la notación: ¿otra dimensión de la música?

Como hemos descrito anteriormente, la notación moderna entendida como partitura organiza la información sonora en sus dos dimensiones (horizontal y vertical). Notas (tonos) y duraciones constituyen la información sonora (objetiva) de mayor relevancia para representar las obras, mientras que los demás elementos (considerados "subjetivos") se definen en términos vagos (François 1992); como resultado, cada nota ocupa un lugar único en el esquema temporal. La codificación se completa con información añadida respecto al instrumento que reproduce los sonidos, la calidad de cada sonido (timbre), las dinámicas

(intensidad), el fraseo, el tempo, entre otras. De esta manera, el texto musical completaría en la partitura la representación de los parámetros del sonido en la música: altura, duración, intensidad y timbre.

Algunas de estas informaciones se codifican mediante otros símbolos, mientras que otras requieren de palabras y frases que pretenden informar al ejecutante cómo debe ser la ejecución, utilizando frecuentemente imágenes como metáforas lingüísticas que aluden al movimiento y al carácter que debe adoptar la música. La mayoría de éstas palabras que se utilizan convencionalmente pertenecen a la lengua italiana (*presto*, *stacatto*, *forte*). El título de una obra puede también informar acerca de cómo la música se desenvuelve o sugerir que está representando algo que tiene una referencia externa (por ejemplo “*El mar*” y “*Pasos sobre la nieve*” de Debussy). El estilo o género de la música puede informarse en el mismo título (ej: Vals nº5) o por debajo del mismo como información añadida al pentagrama, así como también el nombre del autor y el año. Todas estas informaciones pueden influir en la interpretación del músico, ya sea por experiencias anteriores o como una ejecución “informada” para quien dispone de este tipo de conocimientos.

Otras indicaciones que dan cuenta de la velocidad relativa de una pieza, en términos numéricos (valor de la unidad de tiempo) o con palabras: frases que aluden al andar o al movimiento del cuerpo en tiempo y espacio (*andante*, *molto vivace*, *tempo di minuetto*); la variación/fluctuación temporal se indica con términos de metáforas que implican acciones (*rallentando*, *accelerando*) e indicaciones expresivas referentes a la relativa rigidez de la organización (*rubato*, *ad libitum*).

La metáfora *música como lenguaje* permite entender a los eventos como ideas musicales, preguntas-respuestas, proposiciones de un significado de naturaleza no-verbal (Johnson 1987). La articulación de los eventos musicales, se encuentra fuertemente vinculada a ésta idea, ya que implica el modo en que los eventos pueden agruparse o continuarse unos con otros, la distancia que los une-separa; el término fraseo implica la unión de los eventos como fonemas en “frases” u “oraciones”, “semi-frases”, “motivos” que se vinculan al modo en que la forma musical podría analizarse como un *discurso*.

El parámetro de intensidad en la partitura muchas veces se encuentra combinado con la articulación (como en el caso del portato, una ligadura de expresión que destaca cada una de las notas). En otros casos se añaden signos (como acentos, reguladores de intensidad) o pueden ser expresados en palabras como imágenes de fuerza (*forte*, *piano*, *sforzato*, *crescendo*) (Gerou y Lusk 2004).

Por último, algunas indicaciones relativas a la forma indican la extensión de segmentos (barra doble) y sus repeticiones, además de frases que indican el retorno temporal (*da capo a fine*) o la continuación en otro lugar de la partitura (*da capo al segno*).

Palabras y signos son convenciones de escritura que aparecen en la partitura, como información o refuerzo del signo para completar la representación de la música como un soporte visual en dos dimensiones. Como afirmamos anteriormente, quedan relegados a la primacía de la altura y la duración como portadores del significado, determinando así el modo en que la música se enseña en la educación tradicional, en donde predomina la lectura “correcta” de alturas y duraciones presentes en el texto musical por sobre el abordaje expresivo de todos los elementos del flujo sonoro.

Música como Acto en la práctica de lectura

La lectura musical implica la decodificación de los sonidos (música como texto) y su puesta “en acto” (música como performance). Esta última implica aspectos dinámicos de la forma que adquiere la obra ‘en sonido’. El papel del cuerpo en la lectura está directamente comprometido con la puesta en sonido y con su percepción del entorno. La codificación y la decodificación de la música supone una *transformación* del sonido y una posterior recuperación del sonido transformado (Tanco, AÚN y Tobio 2012).

La idea de música como texto se vincula con el análisis estático de la música, en donde la cognición ocurre exclusivamente en el cerebro dejando de lado la participación del cuerpo: allí sólo priman las representaciones mentales. En la música como ejecución, en cambio, un *gesto* puede ser entendido como la secuencia temporal comienzo-medio-final del movimiento físico (Larson 2012), atendiendo a su vinculación con el flujo musical: el movimiento que le atribuimos constituye su forma a través de los gestos que realizamos cuando lo experimentamos.

En éste trabajo consideramos una idea de *música como acto*, entendiendo el rol del sujeto en su totalidad (en lugar de mente y cuerpo) en acción y en interacción con el entorno para el pensamiento. Este posicionamiento ubica a la partitura en un *contexto de acción* para la práctica de la lectura musical, permitiendo así la integración de los modos de conocimiento musical en la *interacción* alumno-obra.

Razonamiento del estudio

En este trabajo proponemos a un grupo de alumnos de Audioperceptiva (materia que integra la formación musical profesional centrándose en el desarrollo auditivo para la comprensión musical) una práctica que combina la lectura y escritura musical, la ejecución, la composición y, por supuesto, la audición. Este abordaje intenta poner en juego una serie de “habilidades” musicales -que generalmente se desarrollan por separado- para fomentar un tipo de pensamiento *en acción* dinámica. Dicho trabajo consiste en la lectura de una obra musical y su elaboración mediante transformaciones orientadas al desarrollo de la forma musical.

Con el objetivo de situar la tarea en un contexto que les permita establecer un vínculo con experiencias musicales anteriores, se dió la opción a los alumnos para cambiar y/o modificar el estilo de las obras, con el fin de realizar la tarea en un contexto familiar que favoreciera la realización de una forma musical dinámica. Las actividades propuestas incluyeron la realización de tareas y la reflexión acerca de las tareas realizadas vinculadas, por un lado, a la música como texto y, por el otro, a la experiencia corporeizada de la composición, la ejecución y la audición musical de una de las dimensiones del flujo musical: la dimensión temporal o la dimensión tonal.

Como hipótesis se planteó que en los resultados las explicaciones desde la *música como texto* activarían respuestas de música como forma estática; por otro lado, aquellas actividades que implicaron una experiencia *musical en acción* resultarían en explicaciones de la música como forma dinámica.

Objetivos

- Promover actividades que integren al texto musical y a los modos de conocimiento musical en acción
- Establecer un vínculo directo entre la performance y la reflexión acerca de la música
- Indagar acerca de los esquemas-imagen que se ponen en juego para la comprensión de la música en acción.
- Validar la potencialidad del lenguaje como una descripción lingüística de experiencias de índole no lingüística.

Método

Sujetos

Participaron 59 alumnos de la materia “Audioperceptiva 1” (Universidad Nacional de La Plata), quienes al momento del estudio cursaban el primer año de diferentes carreras de música (Composición, Educación Musical, Piano, Guitarra, Dirección Coral y Dirección Orquestal)

Estímulos

Obra 1: Schumann, Robert – Op. 68, Fröhlicher Landmann

Figura 6. Partitura de Fröhlicher Landmann (R. Schumann) proporcionada a los alumnos para la realización del Trabajo

De acuerdo al análisis de la función formal (Caplin 1998), la obra presenta la siguiente sucesión: antecedente-antecedente-permanencia en la dominante-consecuente-permanencia en la dominante-consecuente. Este tipo de análisis permite advertir que en la construcción de la forma las unidades antecedente y consecuente podrían presentarse sucesivamente, sin la presencia de la permanencia en la dominante, debido a que su organización musical expresa ésta función específica (Caplin 1998); en ese caso, estaríamos en presencia de una frase período prototípica. Las cadencias que definen la función de cada semifrase son cadencias auténticas y perfectas: en el antecedente la cadencia sobre la función de dominante finaliza su melodía en do (fundamental del acorde) y en el consecuente la cadencia sobre la tónica finaliza el movimiento melódico en fa (tónica) (Figura 6).

Un análisis de reducción de superficie realizado sobre la obra descubre que la línea fundamental no expresa su llegada al segundo grado de la escala de manera explícita hasta la permanencia en la dominante, unidad que prolonga dicha nota a través de embellecimientos melódicos (Forte y Gilbert [1982] - 1992). Una vez que se produce la interrupción de la estructura fundamental con la llegada de la línea fundamental al segundo grado (sobre la armonía de dominante) se produce un nuevo comienzo de la estructura que se concreta en la cadencia, como puede observarse en la Figura 7.

Figura 7. Estructura interrumpida 5-4-3-2//5-4-3-2-1 en Schumann, R. Op 68, Fröhlicher Landmann

Obra 2 - Glinka, Mikahalil – Polka en Re menor

Esta obra para piano (Figura 8) presenta una organización métrica estable, sin fluctuaciones temporales que se especifiquen en la partitura. La línea melódica presenta valores en los niveles métricos del pulso, la división y, en su mayoría, de la subdivisión. El acompañamiento tiene un diseño quebrado entre el bajo y las voces restantes que completan los acordes en la primera y segunda corchea respectivamente, mientras que el ritmo del cambio armónico es de un acorde por compás. Formalmente, presenta cuatro frases de cuatro compases construídas sobre la progresión tónica-subdominante-dominante tónica; las dos primeras presentan un material melódico con leves variaciones, mientras que las segundas presentan el mismo comienzo melódico con diferencias en la llegada a la tónica, el primero continúa el movimiento luego de la llegada con un ascenso melódico (hacia la tónica superior en la tercera frase) y el segundo finaliza en el descenso y repite la nota (cuarta y última frase).

Figura 8. Partitura de Polka en Re menor (M. Glinka) proporcionada a los alumnos para la realización del Trabajo

Procedimiento

Durante la cursada de la materia se propuso a los alumnos la realización de un Trabajo Práctico basado en obras pertenecientes al “Repertorio de Obras para Lectura Vocal e Instrumental”, material de estudio de Audioperceptiva 1. Las partituras y las consignas para la realización del Trabajo se pusieron a disposición de los alumnos en la página web de la Cátedra.

- Consignas generales:
 - 1) Formarse en dúos o grupos de 3 a 6 personas.
 - 2) Elegir una de las dos obras propuestas y elaborar la obra de acuerdo a lo solicitado en su respectiva consigna.
 - 3) Realizar una organización textural a partir de la adaptación y creación de nuevas líneas y/o estratos.
 - 4) Presentar la partitura del trabajo realizado
 - 5) Realizar una ejecución en vivo
- Consignas opcionales - se les permitió a los alumnos elegir el modo de abordaje del trabajo con respecto a:
 - 1) La utilización de líneas instrumentales y/o vocales, según prefieran
 - 2) El estilo de la obra – podían elegir entre mantener el estilo o cambiarlo
- Consignas específicas:
 - 1) Obra: Schumann Op. 68

Los alumnos debían cambiar la melodía en las cadencias finales. La melodía de cada cadencia terminada en la nota tónica (de la tónica original) debía terminar en la 3ª o la 5ª, excepto en la cadencia final. Además, debían extender el segmento correspondiente a la función formal de permanencia en la dominante agregando melodía y armonía.

Por último, se les advirtió que los cambios podían llegar a entorpecer la fluidez del discurso y se les sugirió realizar los cambios necesarios en los estratos texturales para que la conducción de las líneas no presentara interrupciones.

2) Obra: Mikahail Glinka, *Polka en Re menor*

Se les solicitó realizar cambios en la métrica durante la obra, organizados de acuerdo a la construcción formal, pudiendo agregar-quitar-repetir-cambiar de lugar las unidades formales. Además se sugirió que estos cambios podrían ser de la organización de relaciones entre niveles métricos, cambios de pie, compases equivalentes y desestabilizaciones de la estructura por presencia de desplazamientos.

Cada grupo realizó una performance del trabajo realizado ante los profesores de la materia. A continuación se les solicitó que explicaran las transformaciones realizadas mediante la observación de la partitura. Luego fueron consultados acerca del modo de abordaje que utilizaron para la tarea: se les preguntó si habían realizado dichas transformaciones desde la partitura o desde la ejecución.

Por último, se les solicitó que realizaran una performance de un fragmento de la obra original y a continuación el mismo fragmento que presentara la transformación realizada. Se les advirtió que una vez finalizada la ejecución se les preguntaría acerca la experiencia corporal que implicaban dichas transformaciones. Luego de la performance de ambas versiones los alumnos explicaron los cambios experimentados corporalmente.

Las performances y las preguntas realizadas fueron registradas con una cámara digital.

Resultados

Aspectos generales

Del total de los 59 alumnos, 33 realizaron el Trabajo en base a la obra de Schumann, conformados en 9 grupos de 2 a 6 integrantes (grupos 1 al 9). Por otro lado, 26 alumnos realizaron el trabajo sobre la obra de Glinka, conformados en 6 grupos de 3 a 5 integrantes (grupos 10 al 15).

Análisis del texto realizado

Obra 1 – Dimensión tonal

Se observa en el análisis que los grupos realizaron diferentes transformaciones según interpretaron la consigna. Sólo tres de los grupos realizaron la modificación que se solicitaba sobre la cadencia terminada en la tónica de la obra (grupos 4, 7 y 9). El resto realizó modificaciones en la cadencia del final del antecedente. A pesar de ésta malinterpretación de la consigna, las producciones realizadas abordan la construcción formal en base a la diferenciación cadencial, de donde obtenemos datos de relevante importancia.

Aquellos grupos que realizaron la transformación del antecedente (grupos 1, 2, 3, 5, 6 y 8 en la Figura 8) completaron la llegada al segundo grado de la línea fundamental (que en el original se producía en el segmento correspondiente a la función formal siguiente, *permanencia en la dominante*) de la estructura fundamental interrumpida. Dentro de éste subgrupo, cinco concluyeron la superficie melódica en el segundo grado (sol), mientras que el grupo restante concluyó en el quinto grado de la escala (do).

Por otro lado, los tres grupos (4, 7 y 9) que realizaron la transformación sobre el consecuente (como fue solicitado en la consigna) interrumpieron la línea fundamental en el tercer grado, de manera similar a lo que ocurría en el antecedente de la obra original. De ésta

manera, un segmento que originalmente funcionaba como consecuente finalmente se transformó en un antecedente (Ver Figura 9).

Antecedente

Consecuente

Figura 9. Estructura interrumpida 5-4-3-2// y 5-4-3// en transformaciones de los alumnos realizadas sobre Schumann, R. Op 68, *Fröhlicher Landmann*.

Las transformaciones de los nueve grupos resultaron en líneas o estructuras fundamentales interrumpidas -tal como el cambio en el final en el melódico solicitado en la consigna lo sugería-; los grupos que realizaron otro tipo de transformaciones no solicitadas, construyeron la forma de acuerdo a la estructura interrumpida (Martínez 2007).

Obra 2 – Dimensión temporal

Se observa en las partituras realizadas por los alumnos cambios en la organización métrica durante el transcurso de la forma. Las transformaciones se produjeron sobre la primer frase (1 grupo de 6), mientras que otros lo hicieron en la segunda (3 grupos de 6) y en ambas frases (2 grupos de 6). Se transcribieron las producciones en concordancia con el original para poder analizar el modo en que reagruparon los eventos durante el cambio métrico. Luego se

hizo una puesta en común las transformaciones de todos los grupos con respecto al original (ver Figura 9).

La mayoría de los grupos (5 de 6) respetaron los límites métricos (barras de compás), reacomodando los valores de los eventos internos a la nueva organización, en algunos casos dos compases se agrupaban equivalentemente manteniendo el agrupamiento del original (ver grupos 15 y 13, primera y segunda frase respectivamente, en la figura 10). Por otro lado un único grupo (n°13) cambió la organización de los compases durante el transcurso de las frases, otorgando un dinamismo métrico en un nivel superior, con una dirección menos estable hacia la meta en el final de la frase.

Primera Frase

The image shows four staves of musical notation for the first phrase. The top staff is labeled 'Original' and is in 2/4 time. The second staff is 'Grupo 10' in 3/8 time. The third staff is 'Grupo 14' in common time (C). The fourth staff is 'Grupo 15' in 2/4 time. All staves are in the key of B-flat major and show rhythmic transformations of the original melody.

Segunda Frase

The image shows five staves of musical notation for the second phrase. The top staff is 'Original' in 2/4 time. The second staff is 'Grupo 10' in 3/8 time. The third staff is 'Grupo 11' in 6/8 time. The fourth staff is 'Grupo 12' in 6/8 time. The fifth staff is 'Grupo 13' in 6/8 time. The sixth staff is 'Grupo 14' in 2/4 time. The notation shows various rhythmic groupings and changes in the original melody.

Figura 10. Transformaciones métricas realizadas por los alumnos sobre Glinka, M., Polka en Re menor

Estas transformaciones pueden ser interpretadas como movimientos de actividad local en el continuum (LaRue 2007), o como un CONTENEDOR dentro del cual en el cual los eventos mantienen la organización interna debido a las fuerzas rítmicas (Larson 2012).

Metáforas lingüísticas utilizadas para explicar la experiencia del cuerpo en la performance

Las explicaciones de los alumnos referidas a la experiencia corporal de las transformaciones en la performance presentaron metáforas lingüísticas que aluden a algunos de los esquemas-imagen que explicamos anteriormente. Algunas de estas expresiones se realizaron verbalmente y en otros casos se acompañaban o complementaban con gestos; por otro lado, se presentaron también gestos sin verbalización. Todas estas manifestaciones en la explicación fueron analizadas para determinar su relación con los esquemas-imagen a los cuales podían estar refiriendo.

El dinamismo implícito se evidencia en aquellas metáforas que hablan de espacio, tiempo y dirección en la música. Un motivo para explicar esto es que varios de los esquemas implican a éstos tres. En principio, EL TIEMPO ES ESPACIO (Lakoff y Johnson 1980, p.15); el esquema-imagen ORIGEN-CAMINO-META supone una *dirección* hacia la meta en el *espacio* y el *tiempo*; el CONFLICTO-RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO supone una relación antes-después en el *tiempo*; PARTE/TODO es utilizado para la segmentación de la forma e implica que cada unidad puede ser un CONTENEDOR que agrupan relaciones temporales; un CICLO implica *tiempo*, *espacio* y *dirección* en un recorrido hacia el regreso al estado inicial; un BLOQUEO (Martínez 2007) supone un movimiento de dirección interrumpido en el *tiempo* (y por ende en el *espacio*).

Finalmente, otros tipos de explicaciones metafóricas como las que se manifestaron en términos de *gestos* y *movimientos* de distinto tipo (musicales o extra-musicales) realizados por los alumnos implican –como hemos mencionado anteriormente– un comienzo, un medio y un final (ORIGEN-CAMINO-META; *dirección*, *espacio* y *tiempo*), pudiendo también realizarse gestos que involucran relaciones arriba-abajo como direcciones en la VERTICALIDAD.

Las metáforas más utilizadas por los alumnos fueron las de CONFLICTO-RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO (60%), PARTE-TODO (52%), FUERZA (46%), CONTENEDOR (34%), CICLO (33%), ORIGEN-CAMINO-META (31%), VERTICALIDAD (29%) y BLOQUEO (24%). También se destacan otros tipos de explicaciones como la *verbalización acompañada de gesto* (19%), los *movimientos que refieren a la música, la performance y la danza* (17%), y la *explicación como gesto* (16%).

En la comparación de los grupos, se obtuvieron las diferencias entre las dimensiones, observando que la dimensión tonal es mejor descripta por los alumnos en términos de ORIGEN-CAMINO-META y BLOQUEO; mientras que para la dimensión temporal metáforas de CICLO y VERTICALIDAD, además de *movimientos que refieren a la música, la performance y la danza* y *explicación como gesto* (Figura 11).

METÁFORA	Dimensión Tonal	Dimensión Temporal
1- CONFLICTO-RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	50%	50%
2- PARTE-TODO	47%	38%
3- FUERZA	41%	35%
4- CONTENEDOR	37%	31%
5- CICLO	16%	54%
6- ORIGEN-CAMINO-META	47%	12%
7- VERTICALIDAD	19%	42%
8- BLOQUEO	41%	4%
9- <i>Verbalización acompañada de gesto</i>	16%	23%
10- <i>Movimientos que refieren a la música, performance y danza</i>	3%	35%
11- <i>Explicación como gesto</i>	3%	31%

Figura 11. Comparación entre grupos de las metáforas utilizadas para explicar la experiencia corporal

Metáforas de la dimensión tonal

Las explicaciones dan cuenta de la dirección de la música hacia una “conclusión”, un “reposo” o un “descanso” como “meta” a alcanzar, en términos del esquema-imagen ORIGEN-CAMINO-META. En estos casos, la llegada a la armonía de dominante supone un conflicto de “tensión” que genera expectativas de acuerdo al esquema CONFLICTO-RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO. Cuando las transformaciones realizadas por los alumnos interrumpen la dirección del movimiento hacia la tónica se expresan en un BLOQUEO de ésta FUERZA, y en varios casos

esto es asociado a “quedar arriba” como tensión o “en suspenso”, por lo que se vinculan con el esquema-imagen VERTICALIDAD. También se observa que la interrupción del movimiento hacia la tónica como progresión fundamental (Schenker op. cit.) se experimenta en términos de estructura incompleta, por lo que se alude al esquema-imagen PARTE-TODO; a la vez, esto genera expectativas de continuación de la forma, en términos de concretar la “dirección” hacia la “meta” tonal. Haremos también una consideración acerca de que la FUERZA no sólo se manifiesta como movimiento de “gravedad”, “inercia” o magnetismo” hacia la tónica (Larson 2012), sino que también se experimenta una sensación de fuerza en la tensión que representa la armonía de dominante.

A continuación, presentamos algunos ejemplos en los que aparecen alusiones a los esquemas-imagen en los términos que detallamos arriba, para lo cual haremos referencia a éstos con los números que identifican a los esquemas en la Figura 11 (por ejemplo, -7- alude a VERTICALIDAD). Las observaciones de gestos y movimientos realizados se transcriben entre paréntesis.

“En una versión la melodía claramente iba al reposo-6- (toca la melodía). La segunda versión como que queda más en suspenso-8-. Corporalmente lo que siento que hago como inconscientemente es como (toca en la guitarra los acordes de la cadencia y al finalizar levanta los hombros y la cabeza), que queda ahí-7-.”

“en la primera versión no iba tan tenso, porque sentí que la mano iba al primero-6-.”

“a mí se me arrugó la cara, y antes de eso incertidumbre de donde voy a ir-6-.”

“uno está esperando el reposo-6 y 1- y al quedar suspendido mantiene la expectativa-8-, obviamente es cultural, pero te quedás como suspendido (levanta los hombros)-7-.”

“en una como que querés ir al I y continuás en el V-6-.”

“en la primera tengo una sensación tonal diferente, no choca-8- tanto en el sentido que quedar tan arriba-7- en comparación con la que cambiamos.”

“aumenta la densidad y es como que te lleva arriba (sube los hombros y se queda erguido)-7- a veces en los finales te da la sensación de que te lleva ahí-6- (se mantiene corporalmente erguido).”

“Yo como que hice así (levanta la cabeza y coloca los ojos mirando hacia arriba)-7- como que queda en el aire.”

“Agregamos una melodía que sentíamos que iba subiendo, ascendía con la idea de un crescendo-7-.”

“La primera parte podía concluir ahí, la segunda podía continuar-6-.”

“Yo siento que la primera es muy corta, me parecía como que le faltaba algo-2-, no sé si es por acostumbramiento a lo que agregamos.”

“Me da la sensación que daba para una más, en la segunda repetición como que esperaba otra-2-.”

“cuando el original termina y hace la tónica es más conclusivo-1- y en el nuestro que terminamos en tercera parece como que falta-2-, en cambio el original no.”

Metáforas de la dimensión temporal

La explicación como gesto y CICLO se evidencia en los balanceos o esquemas de marcación de las estructuras métricas, retornando al punto de partida repetidamente. En la comparación entre diferentes movimientos para cada organización métrica, las verbalizaciones daban cuenta de *aceleración* y *tensión-fluidez* de los eventos dentro de CONTENEDORES (compases), en donde la tensión fue interpretada también como una parte de la obra en la cual se presentaba un *conflicto*, aunque no necesariamente éste implicara una resolución como en la dimensión tonal. Una explicación posible es la que manifiestan los alumnos en las diferencias percibidas en la marcación que organiza 2 o 3 movimientos: el 2 se representó gestualmente de abajo (tiempo fuerte) hacia arriba (débil) o de izquierda a derecha,

mientras que el 3 tendía al movimiento circular. La *tensión* se asociaba frecuentemente con la rigidez en la que el movimiento del 2 se dirigía en sentido abajo-arriba en un gesto de línea recta, mientras que el 3 repartía la espacialidad de manera diferente, con curvas o direcciones que repartían la fuerza en mayor cantidad de puntos sobre el espacio, lo que los alumnos experimentaron frecuentemente como una mayor *fluidez* del movimiento y, por ende, un menor *conflicto*. En cualquiera de éstos casos, la VERTICALIDAD se asociaba con la fuerza de gravedad en el primer movimiento de éstos ciclos, presentando mayor peso en el 2, ya que su dirección recta hacia se representa con mayor energía. Los movimientos y alusiones verbales a estilos musicales (como por ejemplo el vals o el reggae) y algunos movimientos de danza que permitían explicaciones sin verbalización. Otros movimientos o verbalizaciones se han presentado en menor medida, aludiendo a movimientos relacionados con imágenes de la vida cotidiana: caminar, saltar, marchar, entre otros.

A continuación, presentamos algunos ejemplos en los que aparecen alusiones a los esquemas-imagen y a las demás metáforas lingüísticas que detallamos arriba, para lo cual haremos referencia a éstos con los números que identifican a los esquemas en la Figura 11 (por ejemplo, -7- alude a VERTICALIDAD). Aunque en éste caso hemos omitido la identificación de los ciclos, los gestos y los movimientos (que se transcriben entre paréntesis) en las explicaciones ya que consideramos que pueden identificarse fácilmente por el lector, y de esa manera entorpecer menos la lectura:

“Cuando marcaba el 2 pensaba en las dos corcheas en cambio en el 3 marca la primer negra abajo y las otras 2 arriba (lo dice mientras se mueve, abajo: se contrae hacia el piso; arriba: levanta la cabeza) Marcaba la primer negra abajo y después como que seguían las dos negras arriba-7-.”

“La primer parte voy más con el acompañamiento ‘tuc tac tuc tac’ (hace gesto con la mano izquierda de derecha a izquierda) y la melodía la voy moviendo con eso, va con ese pulso. Pero en la parte del 3 es como que es más global, en la melodía y en el acompañamiento. No voy ‘tuc tuc tuc tuc’ (hace un movimiento rígido y mecánico con la cabeza hacia arriba y abajo)-1, 3 y 7-.”

“Los ataques tienen más fuerza en la parte binaria, que en la parte ternaria -3-. O sea, es mucho más acentuado por pulso que en la parte ternaria. Quizá, lo que pasa es que la melodía, al acelerar el tempo, empieza a ser más fluida; quizá el primer tiempo no se sienta tanto, como cuando acentuamos la parte binaria, que siempre está bien marcado (hace gesto con una mano recto hacia arriba y abajo). -1 y 7-”

“Corporalmente me generó cambios. Cuando uno cambia el metro agrupa distinto; la diferencia de moverme 1-2 1-2 (marca con el la mano hacia abajo y arriba)-7- a diferencia un movimiento más circular. ¡No lo hago a propósito pero me sale!. Es clara corporalmente.”

“A mí me pareció que el 2 era como más caminado y el 3 íbamos andando en patín. Es como más... (Hace gesto de vaivén con la mano izquierda)... no sé. Más fluido, más redondo.-1-”

“El 3 es más redondo. Para mí es como más recto al principio (se refiere al 2) y cuando hay que pasar al ternario... es como saltar (hace gesto con ambas manos, en semicírculo de izquierda a derecha), como que hay que “saltar” a otro esquema” de concentración más distinto -4-. Tenés que organizarte distinto. Es más fácil “bailar”-10- en el $\frac{3}{4}$, que capaz en el $\frac{2}{4}$ es más “caminado” no hay tanto movimiento.”

“El acompañamiento lo pensamos como que el bajo tocara como centro a tierra-3-, y ella haciendo la tercera, como más “tan tan tan” (marca las corcheas del tres y lo canta). Como si fuera, un $\frac{3}{4}$ tipo vals-10-.”

“El original es para ir “saltando” (se mueve con los hombros levantados, moviendo los brazos para adelante y atrás, como si caminara y lo va cantando) y el modificado tiene un ritmo muy distinto y más porque tiene esa parte como más lenta que te dejarse llevar muy

lentamente por la música (se balancea con ambos brazos de izquierda a derecha) y la otra parte... (toca en el piano su parte) esa es muy fuerte -3-.”

“Particularmente, en la parte binaria, a nivel corporal muevo mucho así (toca y balancea el tronco con la guitarra hacia arriba y abajo, y respectivamente hacia atrás y adelante con la cabeza) como un reggae. Y la parte rápida, lo bailo como si fuera un vals (se balancea un poco hacia los costados)-10- Te lleva a eso la métrica.”

“El movimiento... que sé yo... un poco involuntario. Y con la expresión es como un vals (se mueve en la silla como bailando)-10-, es como un vaivén.”

“A mi me parece que en la parte de 6/8 me queda como mas... (se balancea de derecha a izquierda, tipo vaivén)... mas bailecito-10-; mas lento que en el 2/4 que es mas tac-tac-tac- (marca el pulso con el pie, hacia arriba y abajo; y también los marca con una mano, haciendo un chasquido; balanceando el brazo hacia arriba y abajo).”

Resumen de los resultados

Los análisis de las partituras realizadas por los alumnos presentan transformaciones del movimiento direccionado a la cadencia característico de la música tonal (como interrupción de la estructura fundamental) y de la actividad local de dicho movimiento dentro de esquemas de organización temporal (los límites del compás).

Con respecto a la entrevista, los resultados hablan de que el *tiempo*, el *espacio* y el *movimiento* atribuido corporalmente a la música parecen explicarse a través de la metáfora lingüística de acuerdo a su *dirección*.

En la dimensión tonal, ésta *dirección* se representa hacia la tónica aludiendo al esquema ORIGEN-CAMINO-META que supone un *reposo* en términos de CONFLICTO-RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO, en donde la *interrupción* de la FUERZA de *dirección* se experimenta como un BLOQUEO y queda “arriba” en términos de VERTICALIDAD. La interrupción también es interpretada como algo “incompleto”, refiriendo al esquema-imagen PARTE-TODO.

En la dimensión temporal, la *dirección* se interpreta como un CICLO de movimiento recurrente que puede presentar mayor *tensión* o *fluidez* en términos de CONFLICTO o FUERZA que produce la actividad de los eventos en el continuum dentro de CONTENEDORES (compases), en donde la marcación del 2 presenta una cierta *rigidez* con respecto a la *fluidez* del 3. La VERTICALIDAD representa a la fuerza de gravedad como *peso* en los tiempos fuertes. Otros tipos de movimientos recurrentes se presentan en alusión a *movimientos de performance en música, danza* y a otros que refieren a la acciones del cuerpo en la vida cotidiana.

Discusión

La tarea propuesta implicó, por un lado, un abordaje de la transformación de la música desde el texto musical y, por otro, una experiencia corporal de dichas transformaciones en la performance. Si bien se considera que la composición sobre a partitura (que puede o no puede involucrar a la performance) implica una acción, el transcurso del tiempo que ésta supone es de diferente naturaleza con respecto al que supone la puesta en acto de los sonidos, en donde se produce una interacción corporal con el despliegue dinámico del flujo sonoro.

La acción corporeizada con la música implica una dimensión de reflexión particular, en la que el cuerpo es el vehículo para la interpretación y la comunicación de la vivencia. Este tipo de reflexión fue llevada a cabo por los alumnos en la entrevista, integrando en las explicaciones los aspectos teóricos, conceptuales, dinámicos y experienciales de la música durante la performance.

Las transformaciones propuestas en la tarea presentan un tipo de actividad que favorece la interpretación y la comprensión del flujo sonoro, ya que al combinar los modos de conocimiento permite otras alternativas para pensar la música de manera dinámica en *tiempo*,

espacio y dirección. Estas direcciones favorecerían la interpretación en la lectura de los eventos que se presentan en las dimensiones temporales y tonales en el texto musical.

Las explicaciones realizadas por los alumnos dieron cuenta de la experiencia corporal de transformaciones realizadas en el texto, en verbalizaciones, gestos y ejecuciones que permiten otro tipo de abordaje que el análisis estático que implica la observación de la partitura (Tanco, Aùn y Tobio 2012). Las descripciones lingüísticas utilizadas por los alumnos pudieron establecer una conexión entre los aspectos de la experiencia y lo expuesto por la teoría; de ésta manera, se considera que se produjo un tipo de pensamiento metafórico para explicar un dominio más abstracto a través de otro conocido. Por otro lado, la relevancia de la metáfora lingüística para la comunicación interpersonal de la experiencia intrapersonal permite pensar la educación musical desde la experiencia compartida de los sujetos en un contexto determinado y así explicar aspectos de la música en los que la teoría no alcanza para crear significado en la experiencia de los alumnos.

Involucrar al cuerpo supone un pensamiento en términos metafóricos, que en mayor o menor medida puede ser expresado mediante descripciones lingüísticas, movimientos y gestos. La pertinencia de los esquemas-imagen para éstas manifestaciones requiere de ser estudiado con mayor profundidad.

Si bien las dimensiones temporal y tonal de la música presentes en el texto musical implicaron una separación en el abordaje de la tarea propuesta, consideramos que ambas están íntimamente relacionadas. La teoría de las fuerzas musicales de Larson (2012) se presenta como un enfoque que integra ambas dimensiones para explicar el movimiento y la dirección en la música tonal. En éste trabajo intentamos dimensionar como un grupo de esquemas-imagen de la teoría de la metáfora conceptual puede integrarse en la Forma Dinámica que adquiere el flujo sonoro, estableciendo relaciones que permitan reforzar el vínculo entre las dimensiones de la música.

Referencias

- Bedia, M. G. y Castillo, L. F. (2010) *Hacia una Teoría de la Mente Corporizada: La influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición*. Anfora ISSN 0121-6538. Año 17 Número 28.
- Cadwallader, A. y Gagné, D. (1998) *Analysis of tonal music: a Schenkerian approach*. New York: Oxford University Press.
- Caplin, W. E. (1998) *Classical Form. A theory of formal functions for the instrumental music of Haydn, Mozart and Beethoven*. New York: Oxford University Press.
- Caplin, W. E. (2004) *The Classical Cadence: Conceptions and Misconceptions*. *Journal of the American Musicological Society* 57, no. 1 (2004): 51-118. En www.jstor.org/stable/10.1525/jams.2004.57.1.51. (Página consultada el 01-08-2012).
- Forte, A. y Gilbert, S. ([1982] - 1992). *Introducción al Análisis Schenkeriano*. Barcelona: Labor.
- François, J. C. (1992). *Writing Without Representation, and Unreadable Notation*. *Perspectives of New Music* 30, no. 1, pp. 6-20. En <http://www.jstor.org/stable/833281>. (Página consultada el 01-08-2012).
- Gerou, T. y Lusk, L. (2004) *Diccionario esencial de la notación musical*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Herrera, R. (2010) *Las representaciones internas de la altura y la escritura musical*. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del*

Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música". La Matanza. Ziap II y CEA-UNLP, pp. 37-42. ISBN 978-987-98750-7-0.

- Jacquier, M. de la P. (2009). La comprensión metafórica del tiempo musical en la educación auditiva. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La experiencia artística y la cognición musical*. Villa María: UNVM, pp. 1-12.
- Jacquier, M. de la P. y Callejas Leiva, D. (Submitido). Teoría de la Metáfora y cognición corporeizada. ¿Cómo se introduce la teoría de la metáfora conceptual en los estudios musicales? *Epistemus. Dossier "Cognición Musical Corporeizada: El complejo cuerpo-mente-entorno como unidad de análisis en el estudio de la experiencia musical."* Buenos Aires: SACCoM.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1994). What is a conceptual system?, En W. Overton and D. Palermo (eds.), *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. NJ: Laurence Erlbaum Ass.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larson, S. (2012) *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Larue, J. (2007). *Análisis del estilo musical*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge: MIT Press.
- Martínez, I. C. (2006) *Audición metafórica de la estructura subyacente. La estructura interrumpida como metáfora de fuerza*. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical*. (Actas de la V Reunión de SACCoM) Buenos Aires: SACCoM, pp. 55-66. ISBN987-98750-3-6
- Martínez, I. C. (2007) *The Cognitive Reality of Prolongational Structures in Tonal Music*. Tesis doctoral inédita. Roehampton University. Reino Unido. En <http://roehampton.openrepository.com/roehampton/bitstream/10142/107557/1/Isabel%2520Martinez%2520PHD%2520Thesis.pdf>. (Página consultada el 01-08-2012).
- Peñalba, A. (2005); El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *Revista Transcultural de Música* #9 ISSN:1697-0101 En <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/penalba.htm> (Página consultada el 01-08-2012).
- Saslaw, J. (1996). *Forces, containers and Paths: the role of the body derived image schemas in the conceptualization of Music*. *Journal of Music Theory*, 40, 217-243. En www.jstor.org/stable/843889. (Página consultada el 01-08-2012).
- Schenker, H. ([1935] –1979). *Free Composition*. [*Der freie Satz*, trans. E. Oster]. New York: Schimer Books.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sessions, R. (1950). *The Musical Experience of Composer, Performer and Listener*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of Performing and Listening*. Hanover y Londres: Wesleyan University Press.

- Stubley, E. (1992). Fundamentos Filosóficos. (I. Martínez, traductora) En *Handbook of research in music teaching and learning*, Chapter I. Reston, Virginia: MENC.
- Tanco, M., Aún, A. y Tobio, P. (2012). La música como texto y el contexto de la práctica. Interacción alumno-obra musical en la lectura musical. En *Actas de las II Jornadas de Música: Nuevos paradigmas*. Rosario. UNR.
- Taruskin, R. (1995). *Text and Act*. Oxford: Oxford University Press.
- Winget, M. (2005). *Nelson Goodman's Languages of Art, Notation, and Artistic Representation: An Analysis of Music Notation* (Thesis). University of North Carolina. En http://www.unc.edu/~winget/research/Winget_Notation.pdf. (Página consultada el 01-08-2012).
- Zbikowski, L. (1998). *Metaphor and Music Theory: Reflections from Cognitive Science*. Music Theory Online 4:1. Santa Barbara: Society for Music Theory. En http://www.mtosmt.org/issues/mto.98.4.1/mto.98.4.1.zbikowski_frames.html (Página consultada el 01-08-2012).
- Zbikowski, L. (2008). Metaphor and music. En R. Gibbs, Jr. (Ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 502-522.