



La
construcción
social de las
emociones
estéticas:
análisis de los procesos de
formación de instrumentistas

René Rickenmann

*Grupo de investigación en Didáctica de las Artes y del Movimiento (DAM)
Universidad de Ginebra*

Resumen

La literatura sobre la problemática de las relaciones entre música y emociones muestra que gran parte de los trabajos se basan en una perspectiva “internalista y subjetiva”, de la cual se desprende un modelo de funcionamiento en el que la emociones son generalmente un efecto o una respuesta de la música como estímulo. El modelo histórico-cultural de desarrollo de las emociones (Vygostki, 2004) nos permite abordar esta problemática desde una perspectiva más contextual y teniendo en cuenta la dimensión culturalmente construida de la realidad humana (§1). Por un lado, esta concepción tiene en cuenta los procesos de doble mediación de las obras, en tanto que productos culturales y en tanto que prácticas sociales especializadas, como vector de desarrollo (§2). Desde un análisis clínico de las situaciones didácticas de formación (§3), abordamos una definición de las relaciones estéticas a las obras como uno de los principales campos para el desarrollo emocional, y analizamos las mediaciones de formación que las transforman (§4). El análisis de un tipo de caso particular, el de la formación de los músicos intérpretes a “una interpretación musical autóctona de la música tradicional de los Andes”, nos permite abordar la problemática de la transmisión cultural en el desarrollo de las emociones (§5) y abrir pistas sobre investigación de la relación música-emociones (§6).

Palabras clave: Educación estética, teoría de las emociones, clínica didáctica, etnomusicología.

Social Construction of Aesthetic Emotions: Analyzing the Formation Processes of Instrumentalist Performers

Abstract

The literature on the issues of relationships between music and emotions shows that much of the work is based on an inner and subjective perspective, thus deriving in a working scheme in which emotions are generally regarded as an effect or a response to music as a stimulus. The historical-cultural model of emotional development (Vygotsky, 2004) allows us to address this problem from a more contextual perspective, as it takes into account the culturally constructed dimension of human reality (§ 1). On the one hand, it takes into account the processes of double mediation of art works, both as cultural products and as specialized social practices, and hence as a development vector (§ 2). Through a clinical analysis of didactic training situations (§ 3), we intend to approach aesthetic relationships with art works as one of the main fields for emotional development, examining their transformative mediations (§ 4). The analysis of a particular case, the training of performers for “a home-grown musical interpretation of traditional music of the Andes” allows us to address the issue of cultural transmission in emotional development (§ 5), opening research paths on the relationships between music and emotion (§ 6).

Keywords: Education, Theory of emotions, Didactic clinic, Ethnomusicology

A construção social das emoções estéticas: análise dos processos de formação de instrumentistas

Resumo

A literatura sobre a problemática das relações entre música e emoções mostra, que grande parte dos trabalhos baseiam-se numa perspectiva “internalista e subjetiva”, da qual desprende-se um modelo de funcionamento no que as emoções são geralmente um efeito o uma resposta da música como estímulo. O modelo histórico-cultural de desenvolvimento das emoções (Vygostki, 2004) deixa-nós abordar esta problemática desde uma perspectiva mais contextual e tendo em conta a dimensão culturalmente construída da realidade humana (§1). Por um lado, esta concepção tem em conta os processos de dupla mediação das obras, em tanto que produtos culturais e em tanto que práticas sociais especializadas, como vector de desenvolvimento (§2). Desde uma análise clínica das situações didáticas de formação (§3) abordamos uma definição das relações estéticas às obras como um dos principais campos para o desenvolvimento emocional, e analisamos as mediações de formação que as transformam (§4). A análise de um tipo de caso particular, o da formação dos músicos intérpretes a “uma interpretação musical própria da música tradicional dos Andes” permite para nós, abordar a problemática da transmissão cultural no desenvolvimento das emoções (§5) e abrir dicas sobre pesquisa da relação música-emoções (§6).

Palavras chave: Educação estética, Teoria das emoções, Clínica didática, Etnomusicologia.

1. Emociones, actividad y acceso a las “formas ideales” de la cultura

Un número importante de investigaciones sobre las relaciones entre música y emociones se sitúa en el campo de la psicología (Eerola y Vuokoski, 2013), al interior del cual se ha privilegiado un modelo internalista en términos de *factores (externos) que afectan la psique del sujeto* (Ekman, 1992). En estos estudios, la “música” ha sido utilizada como *estímulo* que afecta emocionalmente al sujeto: “What is unique about musical emotions is not the underlying mechanisms or the emotions they evoke, but rather the fact that music – unlike most other stimuli or our emotions in every day life – is often intentionally designed to induce emotions, using what ever means available” (Juslin y Västfjäll, 2008, p. 572).

Con respecto al sujeto afectado, la mayoría de los factores que se toman en cuenta refieren a mecanismos psicológicos cuyo origen ontogenético es postulado¹ pero rara vez cuestionado (ver tabla 4, en Juslin y Västfjäll, 2008, p. 570). Con respecto al objeto-estímulo, se hace uso de obras o de fragmentos de obras que no son considerados más que como ejemplares de una concepción universalista y abstracta de “lo musical”. Otros modelos procuran responder a esta falencia proponiendo articular a los modelos factores más sociales y contextuales, como por ejemplo la “musical expectancy” (Huron, 2006; Meyer, 1956), que apunta implícitamente a la noción de “obra” (Meyerson, 1949), pero sin problematizarla conceptualmente. Según Juslin y Västfjäll, “this refers to a process where by an emotion is induced in a listener because a specific feature of the music violates, delays, or confirms the listener’s expectations about the continuation of the music”(2008, p. 568).

Esta variable, o la “aesthetic emotions” propuesta por Hargreaves, North y Schubert (2013), apuntan hacia las *características formales de la obra* como factor de estímulo externo, pero también establecen una correspondencia con esquemas cognitivos que *tipifican diferentes géneros de música*. En este sentido, el concepto de obra (Meyerson, 1949) comienza a ser tenido en cuenta como un factor que participa de los funcionamientos descritos por los modelos.

1.1. Una aproximación sociocultural de las relaciones sujeto-entorno

La principal limitación de los modelos rápidamente evocados, es que consideran las relaciones entre música y emociones a partir de una concepción dualista y analizan las interacciones entre dos entidades que evolucionan de manera paralela pero independiente. Por el contrario, en la perspectiva propuesta por Vygotski, los objetos y prácticas producidos por la cultura *mediatizan* (y transforman) las relaciones del sujeto con su entorno (figura 1): desde el punto de vista del sujeto, lo que se desarrolla entonces es un sistema orgánico *sujeto-objeto cultural* que a su vez interactúa con el entorno. Como lo subraya Bronckart (2007):

Como todo organismo viviente, el ser humano se inscribe dentro de un linaje “natural” de desarrollo que está condicionado por la herencia biológica de la especie y por los mecanismos generales de interacción con el medio. Sin embargo, desde que nace el bebé no solamente se confronta al medio en su dimensión material, pero también lo hace con el conjunto de *pre-constructos sociales, semióticos y culturales* elaborados por las generaciones anteriores. Se confronta en particular a *formas de actividades colectivas instrumentadas*²... elaboradas por los grupos sociales de su entorno (p. 139)

Uno de los méritos de Vygotski, tomando como unidad de sus análisis la “actividad colectiva instrumentada” (Leontiev, 1984), consiste en articular la dimensión física y corporal con la dimensión histórica y cultural de un entorno humanizado. En consecuencia, es una concepción triádica (esquema dos, figura 1) la que nos permite realmente analizar la dinámica del desarrollo, en particular el desarrollo emocional estético.

1 El modelo BRECVEMA de Juslin y Västfjäll discrimina las categorías siguientes. La última ha sido añadida más recientemente: (1) brainstemreflexes, (2) evaluative conditioning, (3) emotional contagion, (4) visual imagery, (5) episodic memory, and (6) musical expectancy (2008, pp. 564-568).

2 Por ejemplo, herramientas materiales como los utensilios, pero también simbólicas como el lenguaje, las obras, las instituciones (Moro y Rickenmann, 2004).

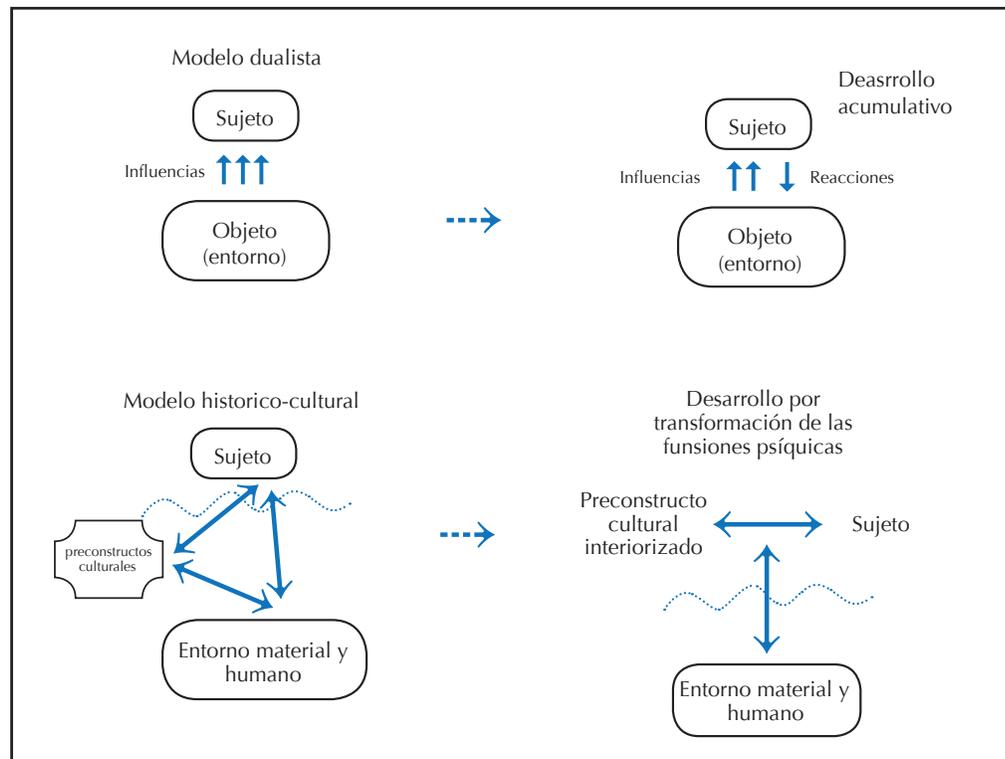


Figura 1. Dos concepciones del funcionamiento de las emociones

1.2. La obra como organizador de la actividad

Como lo afirma Leontiev, “las condiciones sociales son portadoras de los motivos y los objetivos de la actividad, de sus medios y sus modalidades; en una palabra... la sociedad produce la actividad de los individuos que la componen” (1984, p. 93). En este sentido, la concepción pragmática según la cual la obra de arte no se considera como un producto que expresa las emociones del artista sino como un dispositivo para provocar efectos (intelectuales y emocionales) en los receptores (Doguet, 2007) es más acorde con la perspectiva propuesta por Vygotski que considera la obra de arte como “técnica social de las emociones” (2005).

A partir de esta concepción, en la que *las acciones individuales se derivan de las colectivas*, el análisis de las prácticas de formación de los músicos intérpretes se presenta como un campo de estudio particularmente apropiado para describir, a la vez: a) el funcionamiento de la obra de arte como dispositivo para provocar efectos intelectuales y emocionales, y b) los procesos de desarrollo emocional estético como el paso de unas interacciones sociales (inter-subjetivo) hacia el funcionamiento psicológico intrasubjetivo (Vygotski, 1997). En efecto, el objetivo de este tipo de prácticas es el de formar a los instrumentistas para que *actualicen* la obra hacia un público. El reto específico de este tipo de actividad particular se manifiesta en el término “intérprete” que pone de manifiesto la necesidad de hacer un “recorrido semiótico” para hacerla funcionar.

Al inscribirse en una perspectiva etnomusicológica, durante el siglo xx varios estudiosos de la música se dieron a la tarea de ir al encuentro de las tradiciones vivas, de comprenderlas, de aprender y de enseñar a su vez las formas musicales e interpretativas de esta diversidad de músicas. Desde el punto de vista de las relaciones con la música en tanto que experiencia emocional, *uno de los retos mayores de esta corriente de estudios consiste en lograr transmitir los usos y significaciones asociadas a estas músicas autóctonas, esto hacia músicos intérpretes y un público cuyas referencias musicales están alejadas de los nichos ecológicos originales.*

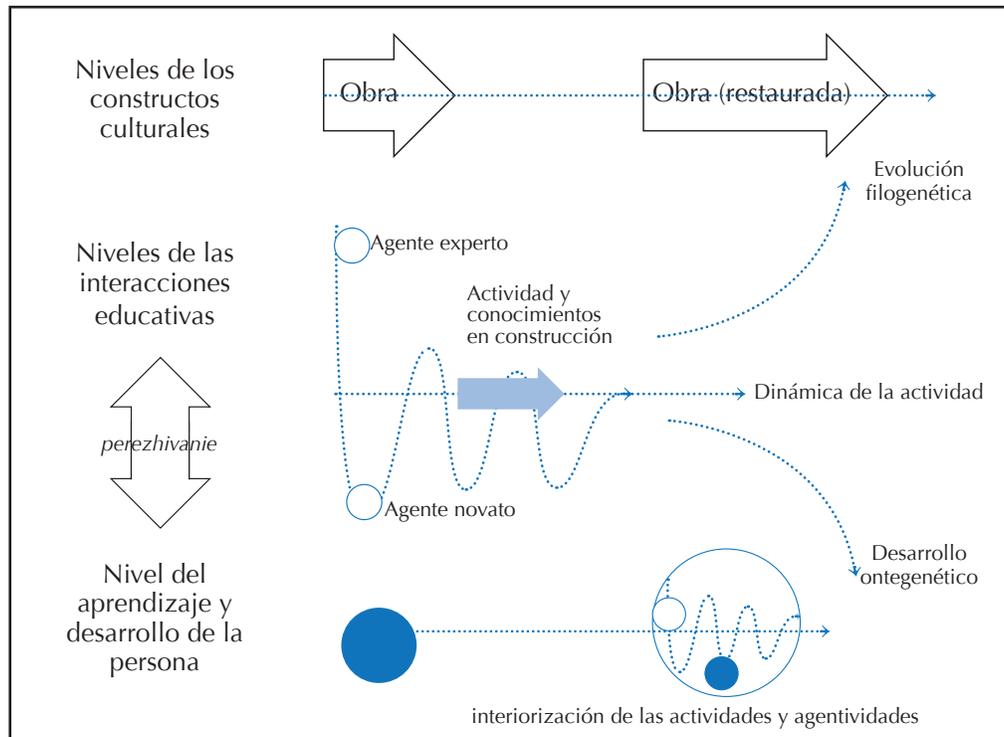


Figura 2. Rol de la obra de arte en el modelo del desarrollo según Vygotski

Es en este sentido que Vygotski propone una concepción del desarrollo social y cultural de las emociones, y una función específica de las obras y prácticas artísticas en estos procesos, que ilustraremos a partir de nuestros análisis.

2. Problemática: ¿transmisión o producción de emociones estéticas?

Doguet nos recuerda que “la comunicación artística no es ‘expresiva’ en el sentido trivial de la palabra, es intencional en un sentido estratégico pues busca crear efectos a través de una estructura” (2007, p. 86). Es desde esta visión de la obra musical que el análisis de las prácticas de formación de músicos intérpretes constituye un campo de investigación particularmente apropiado para describir este funcionamiento de la obra de arte como dispositivo emocional.

Desde principios del siglo xx, los soportes tecnológicos de grabación y difusión (discos de cera, de vinilo, soportes magnéticos analógicos, soportes digitales, video, etc.) constituyen un medio importante para la conservación y divulgación de las músicas autóctonas tal y como pueden ser captadas en sus *nichos ecológicos originales*. Sin embargo, la naturaleza oral y performativa (Schechner, 1988) de las músicas tradicionales ha llevado a los etnomusicólogos a realizar también un trabajo intensivo de colecta y de difusión *directamente a través* de la formación de los músicos intérpretes. A imagen de los etnólogos, numerosos músicos investigadores se han dado a la tarea de ir al encuentro de las tradiciones vivas, de intentar comprenderlas, de aprender sus “técnicas” (en el sentido propuesto por M. Mauss, 1991) y de enseñar a su vez las formas de juego instrumental de esas músicas. En consecuencia, desde el punto de vista de las relaciones a este tipo de música en tanto que experiencia emocional, uno de los retos mayores de la corriente etnomusicológica consiste en *transmitir los usos y significaciones asociadas a las obras musicales autóctonas* hacia músicos intérpretes primero y segundo hacia un público, ambos con referencias musicales alejadas de los nichos ecológicos originales.



Es en esta perspectiva que se hace necesaria una definición de lo que es una obra musical. Como consecuencia de lo anterior, aquello que se transmite va más allá de los aspectos puramente *formales* y *técnicos* de las obras. Recurriendo al modelo ternario propuesto por J.-J. Nattiez (1987), la obra musical es el resultado de la articulación de tres dimensiones: una dimensión estética concierne las significaciones asociadas a los *usos sociales* y *culturales* de la música (por ejemplo, la música festiva, la música militar, la música religiosa, etc.); una dimensión neutra concierne el *funcionamiento material de la obra en tanto que "lenguaje"* o *"sistema semiótico"*; una tercera dimensión, poética, refiere a los procesos culturales que organizan la labor de *composición* y de *ejecución* de las obras. Estas tres dimensiones forman un sistema en la medida en que la definición de una depende necesariamente de las otras dos.

Como lo muestran nuestros análisis, en el caso de la formación de músicos intérpretes, la concepción compleja de la obra implica diferentes *capas de la relación sensible a la música*. Conciernen, primeramente, las relaciones sensibles del músico con su instrumento; en segundo lugar, las emociones sociales (Mauss, 1991) que se establecen entre el músico novato con respecto al etnomusicólogo experto; en tercer lugar, las emociones que genera el "recorrido semiótico" (Rastier, 2001b) de la obra al ser interpretada; finalmente, una cuarta capa está relacionada con la labor del músico intérprete con respecto a su público.

2.1. Técnica e interpretación

De esta manera podemos constatar que la relación música-emociones implica un músico y un público *sensibles*. Pero la sensibilidad no es un sistema que funcione "naturalmente", y aunque desde los trabajos de James (1884) y de Cannon (1932) sabemos que ciertamente tienen bases fisiológicas, el funcionamiento natural es profundamente re-transformado por la cultura, en particular en el ámbito artístico. Más allá de postular que un buen intérprete debe ser sensible (atributo derivado de su cualidad de artista), es necesario explorar cómo se *construye* y *transforma* esa sensibilidad específica que le permite "hacer funcionar" las obras musicales hacia un público. Aún si se pueden establecer algunos



matices en la realidad de las prácticas educativas, la cuestión de las relaciones entre técnica e interpretación en la enseñanza de la música se despliega en un espacio de tensiones entre tres concepciones del aprendizaje de un instrumento.

Una primera concepción, la más generalizada, está orientada hacia el dominio técnico del instrumento en tanto que artefacto, considerado como una condición para el aprendizaje *ulterior de la interpretación musical propiamente dicha*. En esta concepción, las técnicas son consideradas como un repertorio universal que se aplica a la interpretación de obras concretas. Una segunda concepción, iniciada desde las prácticas artísticas de principios del siglo xx y generalizada en los modelos de la enseñanza artística de los años setenta, considera la técnica como un elemento secundario que debe estar al servicio de las capacidades creativas del artista-intérprete. En esta concepción las capacidades creativas del artista son las consideradas como universales y el repertorio musical es como una prueba de estas capacidades humanas. Podemos situar la propuesta teórica de Emile Jacques-Dalcroze dentro de esta corriente que privilegia la “musicalidad natural” y busca hacerla emerger al lado de un aprendizaje técnico riguroso que no escapa a la gran tradición europea de selección a partir a la excelencia³.

Por último, una tercera concepción, igualmente presente en los conservatorios y escuelas de música desde el siglo xix, considera la técnica como algo que va más allá del solo dominio del instrumento-artefacto y la relaciona directamente con los diferentes géneros de obras. Esta tercera concepción considera centrales los aprendizajes técnicos, al igual que la primera de la que se desprende, pero en función de las exigencias artísticas y estéticas ligadas a géneros específicos de obras

³ Con esto queremos subrayar que, a pesar de que ciertamente el método Jacques-Dalcroze participa grandemente de la democratización del aprendizaje instrumental, básicamente con la inclusión de la rítmica como materia de enseñanza en la escuela primaria ginebrina, quienes se destinan a devenir músicos profesionales pasan por un esquema de selección relativamente cercano al de los conservatorios tradicionales inscritos en la primera tendencia.

musicales. Podemos incluir en esta concepción, por ejemplo, los trabajos de N. Harnoncourt sobre la interpretación de la música barroca (1995). En las prácticas de transmisión que se inscriben en esta tercera concepción, los aprendizajes técnicos se hacen con respecto al horizonte que plantea la obra y su interpretación. En este caso, la interpretación es considerada como una dimensión culturalmente construida de la sensibilidad musical que debe ser también enseñada como la técnica instrumental. En este sentido, los procesos son análogos a los descritos por Brossard (2004) a propósito del aprendizaje de la escritura:

Se trata del aprendizaje no de acciones elementales sino de “actividades culturales complejas” dotadas de sentido como aprender a leer, a escribir, a resolver problemas de matemáticas, a utilizar un plano, etc. Estas actividades son complejas en la medida en que solicitan varias funciones (intelectuales) y necesitan la coordinación de varios tipos de acciones (p. 100)

2.2. Saberes sobre la música autóctona

Una rápida mirada a las diferentes formas de transmisión de estas músicas populares y autóctonas nos permite ejemplificar la manera como se articulan estas tres dimensiones. Es así como coexisten hoy tres grandes esferas de prácticas socio-culturales a través de las cuales estas músicas se transmiten.

En la esfera de las prácticas autóctonas, esencialmente rural⁴, la transmisión funciona a partir de modos informales de la tradición oral, principalmente a través de la participación directa de los novatos en las actividades de la colectividad.

En la segunda esfera popular-folklórica la transmisión se realiza a través de las modalidades de la educación semi-formal y formal, principalmente a través del aprendizaje de los instrumentos autóctonos y populares basado en la música escrita⁵ en el marco de conservatorios, escuelas de música y grupos folklóricos. La tercera esfera, etnomusicológica, es mucho más reciente y comparte con la segunda (de la que proviene) el objetivo de recolección y de divulgación del repertorio musical popular y autóctono. Sin embargo, contrariamente a las prácticas musicales de la esfera folklórica, el acervo de saberes heredados de la música escrita occidental, en especial la escritura musical, no es utilizado para “fijar” las obras y subrayar la originalidad del pueblo en tanto que “autor” de “su” música.

Al contrario, en esta esfera los saberes escritos y discursivos funcionan como herramientas para decodificar e interpretar las formas y usos de la tradición oral, produciendo de esta manera nuevos usos en: a) su transmisión, y b) su difusión hacia músicos intérpretes y un público *que ya no hacen parte de los nichos ecológicos originarios*.

4 El carácter rural debe ser matizado, en especial con respecto a las migraciones masivas hacia las grandes metrópolis por motivos económicos. Estas migraciones hacia las grandes urbes constituyen uno de los factores de transformación del carácter autóctono de las tradiciones culturales de estas poblaciones.

5 Anotemos, sin embargo, que los modos orales ligados al aprendizaje por imitación/ inmersión, en especial a partir de la recepción de la música popular a través de los medios de comunicación (discos, radio, televisión) y de la vida cultural (fiestas populares), siguen estando muy presentes en esta esfera y, muy seguido, hacen parte del deseo de muchos niños y jóvenes de ser músicos intérpretes.

En consecuencia, en esta tercera esfera “conocer la música autóctona” significa para los músicos mucho más que sólo “saber tocar las obras de ese repertorio”. Además de esta dimensión ligada al saber-hacer, el conocer esta música implica una perspectiva letrada, especialmente discursiva, sobre sus orígenes y sus relaciones con las otras dos esferas.

Como se observa a continuación, en el fragmento No. 1 de nuestro corpus de análisis, el discurso de P* buscar dar una densidad epistemológica a esta manera de trenzar la música, novedosa para J* (“es otra cosa”, “nada que ver con tu manera de tocar (folklórica)”). Este discurso se complementa con otros que P* dijo en el taller de quena con F*, y al cual J* asistió igualmente como espectador. Estos incisos discursivos tienen funciones ilocutivas y perlocutivas⁶ (Ricoeur, 2006) que en la situación de formación se tornan centrales para modificar las significaciones que J* y F* atribuyen a este repertorio musical.

Fragmento No 1.

Minuto 40'43"

Después de que P y J* han logrado trenzar una melodía con los Siku.*

P*: Es otra cosa, no? Nada que ver [con tu manera folklórica de interpretar] ...¡Cuidado! Sin querer, quitarte lo que has aprendido (1s). Sin pensar que lo que has aprendido ha sido, heee, mal hecho, no. Lo que has aprendido ha sido un camino que tenías que recorrer para poder comprender este tipo de comunicación de esta música con dos, cuatro, seis, ocho, diez... una orquesta con veinticuatro alturas! (4s) Comprendes?

Las transformaciones buscadas por P* son en consecuencia las de instalar una relación con la obra musical a través de una interpretación musical que difiere de la folklórica y que busca ser testimonio de experiencias originales pero sin confundirse con éstas, de manera cercana a lo que Schechner denomina *restauración del comportamiento* (ver “obra restaurada” en la ilustración No 2):

Restored behavior is living behavior treated as a film director treats a strip of film. These strips of behavior can be rearranged or reconstructed; they are independent of the casual systems (social, psychological, technological) that brought them into existence (...) The original «truth» or «source» of the behavior may be lost, ignored, or contradicted – even while this truth or source is apparently being honored and observed. How the strip of behavior was made, found, or developed may be unknown or concealed; elaborated; distorted by myth and tradition. Originating as a process, used in the process of rehearsal to make a new process, a performance, the strips of behavior are not themselves process but things, items, « material » (Schechner, 1985, p. 35).

6 « Me inclino a decir que el acto perlocutivo –lo que hacemos al hablar: asustar, seducir, convencer, etc.– es el aspecto menos comunicable del acto de habla (...) porque, más que un acto intencional, que exige del escucha la intención de reconocimiento, es un tipo de “estímulo” que genera una “respuesta” en el sentido del comportamiento” (Ricoeur, 2006, p.32-33). Por otra parte, la función ilocutiva tiene que ver con la capacidad de manifestar las intenciones del locutor en el contexto de diálogo del discurso.

3. Corpus de análisis y metodología

En el marco de una investigación doctoral⁷ que se lleva actualmente en nuestro equipo DAM, fue filmada una serie de talleres conducidos por P*, investigador e intérprete inscrito en una corriente etnomusicológica de conservación y divulgación de las músicas autóctonas de la región andina. La ambición primera de esos talleres realizados con jóvenes intérpretes practicantes de música folklórica es la de llevarlos hacia una manera más autóctona de concebir e interpretar la música tradicional de esta región. El corpus de análisis está constituido por las videoscopías de los talleres que P* realizó en una escuela de música de la ciudad chilena de Putaendo (comuna de Valparaíso), en 2012, con jóvenes instrumentistas de música folklórica. Para este texto escogimos los talleres con F*, una joven quenista y un segundo con J*, músico de Sikus y otras flautas andinas. Es de anotar que J* asistió al taller de F* como espectador.

El formato temporal del taller, generalmente de una hora de duración, incita al formador a explicitar muy rápidamente los retos de aprendizaje y a movilizar formas didácticas adaptadas a un número “concentrado” pero realizable de contenidos. Anotemos además que este tipo de formato es frecuentemente utilizado en las formaciones de músicos avanzados que poseen un buen conocimiento y dominio de su instrumento. Paradójicamente, esto constituye un desafío suplementario para P*, que para alcanzar sus objetivos debe igualmente *deconstruir los hábitos técnicos y estéticos* para instalar aquellos acordes con la interpretación autóctona de los instrumentos.

Respecto a los métodos de análisis clínico (Rickenmann, 2013), hemos realizado una primera reducción de datos bajo forma de una sinopsis que retoma las diferentes actividades de cada taller en función de los contenidos trabajados por P* (tabla 1). El análisis de este corpus se completa con una segunda reducción de datos bajo la forma de transcripciones de momentos significativos (de los cuáles hemos extraído los fragmentos utilizados como ejemplo en este texto), lo que permite un análisis más fino de la micro-génesis de los contenidos construidos conjuntamente por el formador y su estudiante.

Respecto a los indicadores utilizados para el análisis, los hemos establecido a partir de dos series de categorías referentes a los retos didácticos relativos a: a) los contenidos de enseñanza, y b) las interacciones didácticas. Con relación a los contenidos, movilizamos las categorías correspondientes a las tres dimensiones del modelo de la obra musical propuesto por Nattiez (1987) y que presentamos en §3.2. En lo concerniente a las categorías que permiten describir las interacciones didácticas entre los participantes y de los participantes con el medio didáctico, hemos escogido los indicadores que introduce el formador en su función de *definición* de las situaciones, de las actividades o tareas y de los comportamientos que propone al estudiante. Estos indicadores corresponden a las categorías de mesogénesis y topogénesis en el modelo de la teoría de la acción didáctica conjunta (TADC) de Sensevy y Mercier (2007). En este modelo, la situación didáctica se analiza como un juego entre el estudiante y un medio didáctico. Este medio lo instala el formador, pero la evolución y transformación depende de las acciones del estudiante (mesogénesis). Al mismo tiempo, el formador experto ayuda a su estudiante a avanzar, sin por ello darle las respuestas o hacer el trabajo en su lugar.

⁷ Luis de la Calle, «Didactic analysis of the cultural and technical teaching of traditional Andean flutes. Cultural functions of Andean traditional music in a western context», thèse de doctorat en cours sous la codirection d'Isabelle Mili et de René Rickenmann, Université de Genève.



Tabla 1
Sinopsis del taller de Siku

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	TIEMPO/DURACION
1. Discurso del formador y observación	Explícitos: lutería tradicional y explicaciones simbólicas sobre el amarre de los tubos Implícitos: * ensaya los instrumentos y produce las sonoridades que serán el reto de las actividades 2 y 3, especialmente	2 min 50s 3'00" a 5'50"
2. Tocar la notas en un siku (J*) y diagnóstico de la calidad sonora por parte de P*. P* toma un siku y produce una sonoridad autóctona" y le pide a J* de intentar producirla a su vez	Producción sonora: respiración, posiciones de los labios en la embocadura. Búsqueda de un sonido específico muy «soplado» (con mucho aire) y con resonancias en los armónicos	2min 06s 5'55" a 8'11"
3. Hacer escalas ascendientes y descendientes con trenzado de los timbres entre dos sikus (P* y J* tocan alternativamente). Regulación de la sonoridad producida por J*		1 min 08s 8'11" a 9'19"
4. Misma actividad, pero con una Malta		1 min 08s 9'46" a 10'24"
5. Tocar una escala descendente, pero a partir de una célula rítmica que también se hace en alternancia (trenzado)	Producción sonora : ataque de las notas, diferenciación de cada nota de una escala y luego, de una melodía El trenzado musical a partir de una alternancia rítmica en el juego sonoro de las escalas	2min22s 10'25" a 12'47"
6. Tocar conjuntamente: aprendizaje de una melodía de Jula Jula, a. reconocer la melodía (J*) (12'48" a 13'40") b. trenzado (13'40" a 16'40")→esta actividad se suspende (para ajustar la alternancia)	Trenzado melódico Jula jula con los siku	4min 30s 12'48" a 16'40"
5bis. Regresan a las escalas trenzadas a partir de una distribución rítmica de los roles a. ataque/accentuación (16'40" a 17'17") b. fluidez de la alternancia (17'17" a 18'07")	Trenzado : coordinación de la alternancia entre músicos	2 min 7s 16'40" a 18'07"
6bis. Regresan a un juego instrumental conjunto : una nueva melodía	Trenzado melódico y rítmico con las Malta	7min 35s 18'07" a 25'02"
7. J* ensaya solo (P* se ausenta para buscar otros instrumentos)	Memorización de los diferentes aspectos de la obra: a. melodía b. melodía y ritmo c. ritmo + alternancia	4 min 15s 25'02" a 29'17"
6ter. Juego instrumental conjunto : P* y J* tocan la misma melodía pero son sikus de diferentes tamaños (más agudos)	Trenzado melódico, rítmico y harmónico	2min 22s 30'00" a 32'22"
8. Juego instrumental conjunto: el baile de los chirigüanos	Al trenzado de la obra tocada se le suma la danza tradicional de los músicos que avanzan en ritmo y se desplazan en movimiento serpenteante a. la alternancia se apoya también en los pasos de danza	2min 8s 32'22" a 34'30"
9. Discurso de P* sobre la organización de las tropas en las sikuriadas.	Distribución de los pares de timbres y las tesituras en una tropa (orquesta) de sikus (aprox. 24 músicos)	3min 25s 34'30" a 37'15"

10. Exploración sonora de los timbres de los sikus		2 min 32s 37'36 à 39'08
11. Actividad didáctica: Demostración ante el director de la escuela de música: a. Dansa Julas Julas b. Sonoridad de los sikus complementarios (P* repite el discurso de la actividad 9 hacia el director, con demostraciones conjuntas con J*)	Demostración del funcionamiento de los harmónicos con los siku complementarios (P* toma dos siku y los pone cara a cara, uno sobre el cual toca y el otro que hace las veces de caja de resonancia) Distribución de los pares de timbres en la tropa, demostración de las sonoridades melódicas y harmónicas P* : «El trenzado se hace a partir de los harmónicos»	4min 28s 39'26" a 43'14"
9bis. Juego instrumental con los sikus más agudos		2min 38s 43'17" a 45'55"
9ter. Demostración de la sonoridad: P* sale de la sala y toca desde el jardín (P* sort de la salle et joue depuis l'extérieur)		1min 37s 46'00" à 47'37"
12. Presentación de otros instrumentos: rondador, antaras Exploración de las sonoridades (J*)	Rondador demostración de sonoridad Antara :demostración con la melodía	15 min 47'37" a 62'00"

En este sentido, la relación es asimétrica (experto versus novato) e, idealmente, la distancia que los separa debe ir reduciéndose a medida que progresa el estudiante y se acerca así a la experticia con respecto a los contenidos en juego (relaciones de topogénesis). Utilizamos así indicadores referentes a los contenidos que circulan en el medio didáctico (identificados con *indicio*). Respecto a nuestras preguntas relacionadas con el desarrollo del complejo emocional, buscamos identificar igualmente fenómenos topogenéticos como los son los roles y funciones asociados a las obras y prácticas artísticas de referencia (identificados con *indicio*), así como los roles y funciones dentro de la situación didáctica del taller (identificados con *indicio*).

4. Algunos resultados: trenzado dialógico y estrategias didácticas

Desde un punto de vista didáctico, el taller de J* llama la atención por la articulación particular que propone P* entre las *actividades didácticas* y el funcionamiento específico del *género musical* escogido como referencia de los contenidos a trabajar. En efecto, admitimos que “la actividad didáctica es una co-acción, una acción conjunta, en la medida en que los comportamientos específicos del profesor y los de los estudiantes son la consecuencia los unos de los otros” (Sensevy, 2010, p. 1645). Como lo muestran los análisis, en dicho taller esta dimensión cooperativa es reforzada por el funcionamiento cultural de naturaleza dialógica del género musical escogido por P*: el trenzado sonoro en los julas julas (figura 3). En este sentido, la estrategia de proponer actividades con un funcionamiento en alternancia (ver actividades en gris, sinopsis tabla 1) hace de esta situación de formación un ejemplo de los procesos de desarrollo propuestos por Vygotski (1997). Se trata de procesos de doble mediación en los que, en un primer nivel, la mediación adviene en actividades acompañadas por el formador experto (“situaciones sociales de desarrollo”, como las denomina Vygotski) a través de las cuales el novato entra en contacto con formas elaboradas de la cultura (“formas ideales”); un segundo nivel de mediación concierne el hecho de que estas formas ideales constituyen sistemas semióticos, cuyas claves para decodificar son dadas en las mediaciones del primer nivel.

8 Utilizamos aquí en concepto de género de actividad en referencia a los trabajos de Y. Clot (2001) sobre el análisis del trabajo, y de Bronckart (Fillietaz y Bronckart, 2005) sobre los géneros y tipos de discurso en el análisis de prácticas de formación profesional.



Figura 3. La familia de los Julas Julas Fuente: recuperado de <http://landofwinds.blogspot.ch/2011/12/jula-jula.html>

Los sikus utilizados para interpretar los julas julas son flautas de pan complementarias de tres o cuatro tubos, organizadas en cinco grupos de diferentes dimensiones: Jula-Jula Orkho (el más grande, sirve de guía), Jula-Jula Mali (el mediano), Jula-Jula Liku (que significa «estrellita» en Aymara), Jula-Jula Tijli y Jual-Jula Ch'ili (el más pequeño). Los diferentes tamaños corresponden a intervalos de una octava. Cada octava está a cargo de un par de sikus «hermanos» (Arka e Ira), con una distribución de las notas de la siguiente manera:¹



En el caso que nos ocupa, la obra musical es un sistema semiótico o de significaciones al cual el estudiante accede gracias a los indicios y regulaciones de P*, en el marco de sus interacciones durante las actividades de trenzado sonoro. Al principio, se trata de actividades típicas de las clases de música, como lo es tocar una escala (actividad 3, sinopsis); pero, por la naturaleza misma de los instrumentos musicales utilizados, los siku, esta simple actividad debe ser realizada conjuntamente. Los siku son instrumentos basados en una escala pentatónica que se logra tocando dos instrumentos alternativamente, *Arka e Ira* (figura 3). Dada esta referencia musical, se instala muy rápidamente, desde el octavo minuto del taller, una estrategia de co-construcción de los contenidos a través de trenzados dialógicos graduales desde ejercicios (actividades 2, 3, 4 y 5; tabla 1) hasta la interpretación conjunta de obras musicales (actividades 6 a 12, tabla 1).

4.1. Estrategia de alternancias y rupturas

Desde una primera mirada, esta progresión gradual de las actividades podría corresponder a la primera de las concepciones evocadas con respecto a las relaciones entre técnica instrumental e interpretación de las obras (§2.1). Sin embargo, una mirada con más detenimiento muestra que la «sonoridad autóctona» surge desde la segunda actividad del taller como un horizonte de expectativas (en el sentido de Jauss, 1987) que orientará todas las siguientes.

En este sentido, las estrategias de formación instaladas por P*, a pesar de una cercanía formal con la primera concepción, se inscriben más en la tercera (ver §2.1), en la que los aprendizajes técnicos se hacen en función de las características específicas de un repertorio, en nuestro caso el de la música autóctona de los Andes. Este aspecto tiene una importancia fundamental en lo que respecta a nuestra pregunta central sobre las relaciones entre obra musical y emociones.

Aunque las investigaciones muestran el rol central del cuerpo en tanto que está directamente implicado en las actividades de escucha musical (Juslin y Västfjäll, 2008; Juslin y Laukka, 2004; Gabrielsson y Lindström, 2001), en los estudios generalmente el rol es considerado como pasivo al reaccionar el cuerpo a estímulos musicales externos. En investigaciones posteriores, siguiendo los planteamientos de las teorías de la recepción artística (Bajtín, 1982; Jauss, 1978), hemos planteado el rol activo del sujeto en la actividad de escucha musical (Rickenmann, 2012, 2008), en tanto que exploración semiótica de la obra (Rastier, 2001b). Al considerar los procesos de aprendizaje de los músicos intérpretes, en el presente estudio una parte importante de esta actividad de exploración o de recorrido semiótico de la obra se hace mucho más explícita a través de las diferentes acciones musicales de J* con su instrumento. En efecto, el aprendizaje de un instrumento implica modificaciones propioceptivas que cubren un repertorio de fenómenos corporales variados: posturas, gestos, digitación, respiración... que se constituyen en indicadores del trabajo propiamente semiótico de *recorrido* de la obra desplegándose en el tiempo (§4.2).

El trabajo docente de P* se despliega así a través de una estrategia conformada por continuidades (con los saberes y costumbres de J*) y rupturas (con respecto a las obras y formas de juego autóctono), como podemos constatarlo en la tabla 2.

Tabla 2
Estrategias didácticas del formador

	CONTINUIDADES	RUPTURAS
Actividad 3	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar un Siku, instrumento conocido de J* • Tocar un instrumento temperado • Ejercicio típico de la enseñanza formal: escalas 	<ul style="list-style-type: none"> • P* pide (y ejemplifica) una sonoridad diferente, que implica : <ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la posición de embocadura • Un ataque diferentes de las notas • Un manejo diafragmático de la respiración
Actividad 5	<ul style="list-style-type: none"> • J* se inicia en la nueva sonoridad • Interpretación conjunta del instrumento temperado • Ejercicio típico de la enseñanza formal : • Escalas ascendentes y descendentes (pero con una célula rítmica en alternancia) 	<ul style="list-style-type: none"> • J* debe dominar la alternancia en los ejercicios, conservando los parámetros de la nueva sonoridad • El control de la alternancia debe hacerse a partir de los acentos rítmicos
Actividades 6, 8 y 11	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación conjunta • Funciones <i>Arka e Ira</i> de los julas • J* es consciente de la orientación rítmica de la alternancia • Introducción de la danza como guía del ritmo y de la alternancia 	<ul style="list-style-type: none"> • J* debe memorizar la melodía y el motivo rítmico • J* debe memorizar las alternancias de roles y controlar sus hábitos (que lo llevan a tocar solamente él la melodía)

El análisis muestra de esta manera una estructuración general de la situación de aprendizaje en la que una *primera forma de mediación* (los tipos de actividad, los referentes propuestos por P*) sirve de apalancamiento para introducir a J* en una segunda forma de mediación con respecto al espesor semiótico de las obras y prácticas instrumentales autóctonas. Este espesor semiótico resulta de exploraciones graduales de diferentes aspectos de la sonoridad de los instrumentos y de la interpretación las obras: primero, la sonoridad (actividades 2 a 4), posteriormente el control melódico y después rítmico de la alternancia (actividades 5 y 6), hasta llegar a los juegos armónicos, y después corporales, en la interpretación de las obras (actividad 7 en adelante).

4.2. La interpretación de la obra como encarnación de un espacio sonoro

La perspectiva preponderante en cuanto a interpretación de la música popular y folklórica en América del Sur generalizada a partir de los años setenta se caracteriza por un juego instrumental y vocal *temperado* (aunque muchos instrumentos tradicionales no lo sean) en el que priman las *melodías*, a las cuales se les atribuye una fuerte carga identitaria y política. Tres elementos mayores contribuyen en la constitución de una relación estética a este repertorio de obras. Primeramente, un instrumental que testimonia del sincretismo entre los instrumentos de origen precolombino (rondadores, queñas, bastones, sikus, etc.) y los instrumentos traídos por los europeos (en especial los instrumentos de cuerda). Segundo, una focalización importante en las *melodías* y *motivos rítmicos característicos* en tanto que vectores de la originalidad de las obras. Por último, anotamos la importancia del texto en la canción, como testimonio del sincretismo, con el uso frecuente de lenguas indígenas (generalmente en Quechua) o indirectamente a través del castellano o del portugués, pero con temas sobre el mundo y las vivencias de los pueblos indígenas y de la clase campesina (Aretz, 2004; Guerrero Jiménez, 1994; González y Rolle, 2005). Estas formas sonoras que toma la música folklórica, así como sus significaciones y usos sociales, constituyen la relación estética de J* a esta música, que entra en contradicción (Vyotski, 2005) con las formas ideales autóctonas que P* propone.

Según Civallero (2011), la forma del género jula jula,

Es uno de los estilos de Sikuri (interpretación colectiva de Sikus o zampoñas), considerados más antiguos y auténticos. De raigambre prehispánica, pentatónico, lento y pesado, es descrito como “vigoroso” y de “espíritu marcial”, y guarda muchas similitudes con los sikus chiriguano (chiriguano). Se interpreta sobre todo entre febrero y abril en prácticamente todas las regiones del norte del departamento del Potosí (Bolivia) (...) suele aparecer en fiestas religiosas.

Desde un punto de vista estético, este género está ligado a festividades rituales en las cuales la música es considerada como *Pacha ayaju*, espíritu de la Madre Tierra, y permite poner en contacto los dioses del cielo y de la naturaleza con la comunidad. Dadas las características de su performance, este tipo de música tiene también una función de cohesión social y de sentimiento de pertenencia alrededor de mitos, concepciones, valores, creencias y sistemas simbólicos comunes. Podemos constatar, en consecuencia, que ya a este nivel están en juego funciones emocionales importantes, básicamente ligadas a la dimensión social (Mauss, 1991), que contrastan con dimensiones del mismo nivel ligadas a la perspectiva folklórica. Mientras que la música folklórica es hoy en día esencialmente una performance-espectáculo, la acción musical de la *tropa* se despliega sin escenario, en el seno mismo de los espacios de vida y en los tiempos (cosecha, por ejemplo) de la comunidad, que participa de la performance. Por otra parte, las funciones culturales asociadas a la interpretación de estas músicas tradicionales se alejan igualmente del discurso idealizado sobre la identidad indígena forjado a finales del siglo XIX y recondicionado en los años setenta, para focalizarse sobre saberes populares enraizados en normas culturales codificadas por mitos y visiones que, incluido el sincretismo con la religión cristiana, van más allá de lo meramente musical (por ejemplo, Arka e Ira simbolizan una estructura binaria que organiza la realidad de los pueblos indígenas).

Desde un punto de vista poético, la interpretación musical durante las sikuriadas, principalmente guiada por la *tropa* y por los danzantes, implica el conjunto de la comunidad que acompaña la música con cantos, palmas, y desfilando. La *tropa* está conformada por un número de entre diez y sesenta sikuris que, durante las festividades, avanzan mientras tocan en una danza-desfile por las calles y trochas entre pueblo y pueblo.

En este sentido, se trata de un género musical orgánicamente dialógico y de producción conjunta que contrasta igualmente con los hábitos de J* o de F* respecto a la música folklórica. Por ejemplo, aunque en la *tropa* hay músicos guía, su papel difiere del de los solistas en los conjuntos musicales folklóricos, que funcionan más frecuentemente con una estructura solista - segundas voces - acompañamiento. Otra diferencia tiene que ver con el elemento que ya hemos subrayado varias veces concerniente a los procesos de producción conjunta de melodía, ritmo y armonías. Observando aquello que se abordó concretamente en los talleres, podemos recaudar indicios de estos elementos en los discursos con los que P* acompaña las definiciones y regulaciones de formación.

Fragmento 2. Taller de Siku

Al principio del taller (min 0'0" a 3'53"), P*, J* y F* (la *quenista*) se encuentran todavía en la misma sala. J* asiste al discurso que P* le hace a F* como conclusión del taller anterior.

1'37"

P*: (dirigiéndose a F*) Lo interesante es que tú, cuando comiences o retomes la *quena*, şıęņtaş lo que yo una vez te dije, tu tenés que tratar que la quena sublime, te sublime tanto, te lleve más lejos de lo que tú eres como INDIVIDUO y que tú desaparezas detrás de ese sonido, (1s) que ese sonido identifique la orquesta, identifique un montón de cosas pero, además, a ti! Que cada vez que tú toques los pelos se te paren, que şıęņtaş que estás cumpliendo una función (dirigiéndose a J*) Esto es válido para ti también (...) ese sonido visceral lo tienen que ençontrar. uştedes. mişmqş (3'51").

En las expectativas de P* hay pues un elemento identificable con relativa facilidad, una forma diferente de producir las sonoridades en estos aerófonos, pero que él intenta ligar con una dimensión simbólica fuertemente relacionada con el *topos* de músico intérprete de música autóctona. Dimensión que P* intenta reforzar a través del uso de expresiones metafóricas (“desaparecer detrás del sonido”), que hacen eco a los elementos que destacamos líneas arriba con respecto al lugar y función del músico en las sikuriadas.

4.3. Obra y procesos de incorporación

Si la obra constituye un horizonte de expectativas que orienta la actividad de aprendizaje, en el caso de los talleres con músicos intérpretes esta se enraza en lo corporal. Se trata de un “enraizamiento semiotizado”, puesto que la actividad se inscribe en situaciones orientadas por las significaciones culturalmente construidas (Moro y Rickenmann, 2004).

Al principio de los talleres, para J* o para F*, este enraizamiento es el de una interpretación de los instrumentos orientada por la perspectiva folklórica. Como lo anotamos en §4.2, en los dos talleres P* introduce significaciones que contrastan con esta perspectiva a partir: a) de su propia manera de interpretar los instrumentos que introduce en el medio didáctico las obras como “nuevos” objetos culturales, b) de sus discursos etnográficos, y c) de las regulaciones de las interpretaciones sonoras de J* y de F*.

Esta re-construcción de significaciones se establece en un primer momento en la “fenomenología de la interacción” (Moro y Rodríguez, 2004). En el fragmento No. 3, que hace parte del taller de quena con F*, podemos constatar indicios de la transformación de la actividad de F* desde elementos de *control externo* ligados a esta “fenomenología de la interacción” hacia elementos de *control interno* ligados a las características de las obras.

Fragmento No. 3

1. En el primer taller, P* pide a F*, que toque una melodía de su escogencia. F* toca una
2. melodía folklórica, y orienta su mirada hacia P*. (2a). Al cabo de ciertos compases se
3. interrumpe súbitamente buscando un asentimiento por parte de P*, quien se pone de
4. pie y toma otra quena. P* reproduce la “misma” melodía, pero con una interpretación
5. muy diferente (un tempo mucho más lento, una notas vibradas que acompaña
6. acentuando el ataque con balanços corporales circulares marcados e inclinando su
7. corpo, ojos cerrados, “hacia” su instrumento mientras toca (2b). Cuando F* retoma la
8. melodía, su juego instrumental se modifica de manera explícita:
9. A nivel corporal, ella marca el ritmo con inclinaciones corporales (más ligeras que las de P*, pero visibles)
10. Acompaña la línea melódica con movimientos expresivos, en especial alejando y acercando los codos del tronco
11. A nivel sonoro, F* introduce un vibrato sobre varias notas de la melodía
12. Sobre todo, orienta su mirada hacia su instrumento mientras interpreta. (2c)



2a



2b



2c

Vemos cómo la obra musical *deviene un espacio simbólico* que el músico intérprete *recorre concretamente* a través de las interacciones con su instrumento.

5. Experiencia estética: otro nivel de desarrollo de las emociones

Los análisis que hemos ejemplificado muestran la validez del conjunto de variables que movilizan los modelos psicológicos establecidos para el estudio de las relaciones entre música y emociones, en particular el BRECVEM (Juslin y Västfjäll, 2008)⁹ y el GEMS (Geneva Emotional Music Scales) (Zentner, Grandjean, y Scherer, 2008). También muestran los límites que imponen los diseños experimentales de tales estudios, en particular el hecho de que los protocolos impiden muchas veces considerar que *las variables pueden funcionar también como un conjunto en el que los elementos (internos y externos) interactúan funcionalmente entre ellos*.

⁹ Ver las variables en nota 2.

Esta concepción del desarrollo implica considerarlo desde un punto de vista funcional (§1.1). Es decir, que las funciones psíquicas y las emociones hacen parte de ellas; no pueden ser reificadas. Por el contrario, como lo indica el término mismo, las *funciones* se manifiestan en las acciones del sujeto y estas, a su vez, surgen de la actividad y situaciones en las que este sujeto está inmerso. Cobra así sentido la afirmación de Spinoza que Vygotski cita en las primeras páginas de su *Teoría de las emociones*: “As affects, I understand states of the body that increase or decrease the capability of the body itself to act, are advantageous to it or limit it, as well as ideas about these states” (Spinoza, 1933, p. 82, citado en Vygotski, 1933).

En este sentido, cuando nos referimos al desarrollo emocional, este *implica* fundamentalmente *cambios funcionales* dentro de las actividades en las que está inmerso el sujeto. En este orden de ideas, evitar reificar una emoción implica no considerarla como algo dado que siempre se manifiesta a través de las mismas características o que siempre sirve para lo mismo. Es por esta razón que, por ejemplo, dividir las emociones en básicas y superiores no tiene sentido si no se toma en cuenta el contexto cultural, situaciones específicas y tipos de acciones que a ellas están ligadas.

Para decirlo más simplemente, nuestros afectos se manifiestan en un sistema complejo de conceptos, y quien no sabe que los celos de un hombre [guiado] con conceptos islámicos de lo que es la fidelidad de una mujer difieren de los celos de un hombre que dispone de un sistema de representaciones opuesto, no ha comprendido nada frente al hecho que este sentimiento es histórico y se transforma fundamentalmente en función del medio ideológico y psicológico; esto aun cuando un cierto elemento biológico fundamental está presente en ambos casos y es el que forma la base de este sentimiento (Vygotski, 1985, pp. 343-344).

A este aspecto culturalmente orientado de las significaciones que adquieren las emociones según las culturas y los contextos, conviene igualmente subrayar, como lo hace Vygotski al final del fragmento citado, que el sentimiento depende igualmente de las características concretas de la situación y del sujeto afectado (Veresov, 2014). En este sentido,

Sabemos que una obra de arte, en realidad, representa sólo un sistema organizado, de una manera especial, de las impresiones externas o de las influencias sensibles sobre el organismo. Pero estas influencias sensibles están organizadas y construidas de tal manera que despiertan en el organismo un tipo de reacción distinto del habitual, y es esta actividad peculiar, vinculada a los estímulos estéticos, lo que constituye la naturaleza de la vivencia estética (Vygotski, 2001, p. 363)

En este orden de ideas, calificamos en este texto la interpretación musical como un *recorrido* del espacio sonoro la obra; recorrido que obedece a las reglas estéticas específicas del género en el que se inscribe la obra. En el caso específico de

obras que se transmiten oralmente, estas reglas estéticas pasan necesariamente por formas de aprendizaje basadas en situaciones de *imitación* del juego experto. Al mismo tiempo, esta *imitación* no puede ser únicamente de los aspectos externos (fragmento3, 2a), sino que implica procesos de *mimesis* (Ricoeur, 2006) o interiorización paulatina de las normas estéticas. Estos procesos consisten en un *desplazamiento* de los elementos a partir de los cuales se controla la *acción situada*.

6. Pistas de investigación por venir...

Una de las dificultades de trabajar con este modelo histórico-social del desarrollo emocional es la de diseñar protocolos que permitan establecer empíricamente y experimentalmente sus formas de funcionamiento. Nuestra contribución ofrece algunas pistas sobre los elementos a tener en cuenta en lo que concierne a la mediación educativa en los modelos de desplazamiento funcional por construir. A continuación presentamos dos de estas pistas.

Desde un punto de vista topogenético

El fragmento 3 pone de manifiesto que en la situación educativa, uno de los indicios de desplazamiento funcional es la orientación de la agentividad: en líneas 2 y 3, el topos de F* está en el hic et nunc de la situación y sus acciones (que indicamos con *indicio* punteado en negrilla) están orientadas por las interacciones sociales con P*, de quien espera asentimiento, validación o regulaciones de su acción de interpretar una melodía. En líneas 6 y 7, las acciones se realizan a través de una acción orientada por su propia interpretación (que indicamos con *indicio* punteado), y lo hace según un referente musical propuesto anteriormente por P*.

Cabe anotar que estos procesos de apropiación de nuevas agentividades rara vez se dan de manera lineal: en una situación educativa, lo que se despliega es una alternancia entre topos “estudiante”, “novato” y finalmente “experto”, con varias idas y regresos de uno al otro.

Desde un punto de vista de la actividad de referencia

Los otros fragmentos nos dan igualmente indicaciones de *modificaciones del medio didáctico* a través de indicios de los diferentes estatutos que tiene la música a lo largo de los talleres. La sinopsis del taller (tabla 4) pone de manifiesto varias modificaciones del medio: de un modo de juego folklórico se pasa a una sonoridad autóctona como modelo de referencia, para regresar a una sonoridad de las notas en los ejercicios de escalas, y desplazarse paulatinamente a una música con sonoridad autóctona en las diferentes actividades de trenzado musical en el estilo jula jula. Podemos por lo tanto concluir que la movilización del complejo emocional no concierne únicamente la dimensión privada del sujeto, aunque la moviliza. En el caso de la interpretación musical, la obra musical constituye una *forma cultural* dentro de la cual se desarrolla una experiencia emocional a través de su exploración y del recorrido semiótico implicado en el descubrimiento de su organización sonora (Rastier, 2001).

Referencias

- Aretz, I. (2004). *Música prehispánica : de las altas culturas andinas*. Buenos Aires: Lumen.
- Bajtín, M (1982). *Estética y creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J.-P. (2007). El análisis de las prácticas como técnica de formación y de desarrollo. *Cultura y educación*, 19 (2), pp.123-134.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Cannon, W.B. (1932). *The Wisdom of the Body*. New York: W.W. Norton.
- Civallero (2011) *Web Tierra de vientos*. Recuperado de <http://tierradevientos.blogspot.mx/2011/12/jula-jula.html>
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 36-54.
- Doguet, J.-P.(2007), *L'art comme communication. Pour une re-définition de l'art*, Paris, Armand Colin. Donnat, O. (1996). *Les amateurs: enquêtes sur les activités artistiques des Français*. Paris: La Documentation Française.
- Eerola, T. y Vuokoski, J. K. (2013). A review of Music and Emotion Studies: Approaches, Emotions Models, and Stimuli. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30 (3), 307-340.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Fillietz, L. y Bronckart, J.-P. (Eds) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain - la - Neuve: Peeters.
- Gabrielson, A. y Lindström, E. (2001). The influence of musical structure on emotional expression. In P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 235-239). Oxford: Oxford University Press.
- González, J. P., y Rolle, C. (2005). *Historia social de la música popular en Chile, 1890-1950*. Santiago: Editorial Universidad Católica y Casa de las Américas.
- Guerrero Jiménez, B. (1994). Religión y Canción de Protesta en América Latina; Un Ensayo de Interpretación. *Revista de ciencias sociales*, 4, 55-64.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. & Schubert, E. (2013). Peer commentary: 'From Everyday Emotions to Aesthetic Emotions: Towards a Unified Theory of Musical Emotions'. by Patrik N. Juslin. *Physics of Life Reviews*, 10 (3), 269-270.
- Harnoncourt, N (1995). *Music as Speech – Ways to a New Understanding of Music*. Amadeus Press.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation..* Cambridge : The MIT Press.
- James, W. (1884). What is a emotion ?. *Mind*, 9, 188-205.
- Jauss (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jauss, H. R. (1987). Cambio de paradigma en la ciencia literaria. En D. Rall (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (traducción de Sandra Franco). México: UNAM.
- Juslin, P. N., Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and brain sciences*, 31, 559-621.
- Juslin, P. N. y 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, 217-238.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Mauss M. (1934/1991). *Técnicas y movimientos corporales*. En *Sociología y Antropología* (pp. 337-356). Madrid: Tecnos.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moro C. y R. Rickenmann. (2004). *Situation Educative et Significations*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Moro, C. y Rodríguez, C. (2004). L'éducation et le signe comme conditions de possibilité de la connaissance. Un questionnement qui transcende les frontières disciplinaires. En G. Chatelanat, C. Moro y M. Saada-Robert (Eds.). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche* (pp. 61-87). Berne-New York: Peter Lang.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music* (Musicologie générale et sémiologie, 1987).
- Rastier, F. (2001a). *Eléments de théorie des genres*. On-line http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html
- Rastier, F. (2001b). Spécificité et histoire des discours sémiotiques. *Linx*, 44.
- Rickenmann, R. (2013). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. R Rickenmann & R Juanola (Eds), *La acción didáctica conjunta. Diálogos sobre docencia e investigación*. Gerona: Documenta Universitaria.
- Rickenmann R. (2012). La construction sociale de l'émotion esthétique: dimensions transactionnelles des rapports à l'objet culture en classe. In C. Moro y N. Muller Mirza (Eds.), *Psychologie du développement, sémiotique et culture*. Lille: Presses du Septentrion.
- Rickenmann R. (2008). Arte, Patrimonio y experiencia estética. Hacia una reconcepción basada en el análisis de la mediación docente. In I. Aguirre, Fontal, A., B. Darras & R. Rickenmann, *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Cátedra Jorge Oteiza & Universidad Pública de Navarra. Pamplona: Ediciones Cátedra J. Oteiza
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Schechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*. New York: University of Pennsylvania Press
- Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. New York: Routledge.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. *Éléments de théorisation. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 205-225.
- Sensevy, G. (2010). Outline of a joint action theory in didactics. En *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/cerme6.pdf>
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Veresov, N., (2014). Emotions, perezhivanie et développement culturel: le projetinacheve de Lev Vygotski. In C. Moro & N. Müller (eds), *Sémiotique, culture et développement* (pp. 209-234). Presses Universitaires du Septentrion.
- Vygotski L. (2005 [1925]). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.-S. (2001 [1926]). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos aires: Aique
- Vygotski, L.-S. (1998 [1931]). *Théorie des émotions : étude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan
- Vygotski, L.-S. (1997 [1933]). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute
- Vygotski, L. S. (1985 [1930]). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Zentner, M., Grandjean, D., y Scherer, K.R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Differentiation, classification, and measurement. *Emotion*, 8, 494-521.

René Rickenmann

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza). Inició sus estudios superiores con una licenciatura en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia) y una maestría en Sociedad y Sistemas de Formación en la Universidad de Ginebra. Director del equipo de Semiótica, Educación y Desarrollo (SED), Didáctica de las Artes Plásticas, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Docente en esta universidad desde 1995. Correo electrónico: rene.rickenmann@unige.ch

Artículo recibido en noviembre de 2015 y aceptado en enero de 2016.