



Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música



La presente investigación fue realizada en el marco del programa de Doctorado en Educación (CONACYT 2008-2011). Se logró una explicación del proceso de significación de la música (dimensión semiótica) y de su aprendizaje (dimensión epistemológica) sobre la base de cuatro teóricos principales: Duval, Peirce, Schütz y Searle. Se caracterizó el Sistema Semiótico Musical (SSM) y se diseñó una matriz de análisis para explicar las movilizaciones sígnicas que ocurren en el acto de musicar. Se problematizó la noción de lenguaje en la música me-

dante la revisión de los planteamientos de la filosofía del lenguaje y se focalizó el lingüisismo como fenómeno de exportación conceptual de la lingüística hacia una posible “musística” sustentada en la teoría de los actos de Searle. Se concluyó que el vocablo “lenguaje” es un término desafortunado porque genera confusión en la explicación del significado musical: la música no es lenguaje sino una forma de expresión compleja e híbrida. En el acto de “musicar” se activan al menos ocho registros semióticos hasta lograr una noesis musical compleja.

Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música

COLECCIÓN GRADUADOS
Serie Sociales y Humanidades

Núm. 6

Irma Susana Carbajal Vaca

Acercamiento semiótico y epistemológico
al aprendizaje de la música

Universidad de Guadalajara

2014

780.7

CAR

Carbajal Vaca, Irma Susana

Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música /

Irma Susana Carbajal Vaca

1a edición

Colección Graduados. Serie Sociales y Humanidades; 6.

Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades. Editorial CUCSH-UDG, 2014.

ISBN:

1. Música – Investigación.

2. Música – Filosofía.

3. Música – Alocuciones, ensayos, conferencias.

I. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias
Sociales y Humanidades.

Primera edición, 2014

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación Editorial

Juan Manuel 130

Zona Centro

Guadalajara, Jalisco, México

Obra completa ISBN 978-607-742-034-7

Vol. 6. ISBN E-book 978-607-742-042-2

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I ■ Planteamiento de investigación y estado del conocimiento	15
Hacia el esclarecimiento del proceso de conocimiento musical	15
Pertinencia de la aproximación semiótica y epistemológica	17
Multidisciplinariedad: complejidad del campo de investigación	19
Fuentes documentales	36
CAPÍTULO II ■ Problematización: de la noción de lenguaje a la de sistema semiótico	42
El significado	42
El significado en la música	45
Lingüisismo: implicaciones de la supremacía lingüística	53
Hacia la disolución del vínculo música-lenguaje	60
El fenómeno de exportación conceptual	63
De la noción de concepto a la de <i>noema</i>	67
El pensamiento y las representaciones semióticas musicales	71
CAPÍTULO III ■ Hacia una perspectiva semiótica del aprendizaje de la música	73
Opacidades y transparencias en la teoría de los signos	73
Semiosis-noesis: activación de registros de representación	77

Transformación de intelecciones: de la noesis musical simple a la compleja	89
CAPÍTULO IV ■ Plausibilidad de una filosofía ‘musística’	98
Hacia una teoría de los actos musicales	98
Proceso analítico searleano	99
El enfoque naturalista biológico	102
Fundamento conceptual del enfoque searleano	104
CAPÍTULO V ■ Semiosis musical: una perspectiva social	121
Producción de hábitos de acción	121
Producción de sentido: engranaje de ‘reconocimientos’	146
Lebenswelt: proceso de significatividad	153
HACIA UNA NUEVA PROPUESTA SEMIÓTICA PARA LA MÚSICA	205
Nuestro proceso semiótico de investigación	205
Postulados principales	206
Tratamientos semióticos posibles en la práctica pedagógica musical	207
Una posible concatenación de representaciones semióticas	209
Ejemplo práctico de un proceso de E-A de la música	211
Nuestros reconocimientos y certezas	212
Reflexiones adicionales	218
FUENTES DOCUMENTALES	221
Fuentes principales	221
Bibliografía general	223
Fuentes electrónicas	228
MAPA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	231

A Ubaldo e Irma Estela
con todo mi amor y admiración...

A Jürgen
...mein ein und alles,
der immer mit mir auf Bäume klettert...

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, Cristina Cárdenas Castillo, por acompañar pacientemente mi propio *proceso semiótico*; por abrirme la entrada a otros *mundos posibles*; y por enseñarme el valor de la humildad ante el conocimiento.

A mis lectores, Raúl Fuentes Navarro y Carlos López Zaragoza, por sus valiosas observaciones y recomendaciones para concluir este trabajo.

A Günter Kreutz, profesor investigador de psicología cognitiva de la música, quien avaló nuestro proyecto para realizar una estancia de investigación en el Instituto para la Música de la Universidad de Oldenburg con el apoyo del DAAD: Servicio Alemán de Intercambio Académico.

A Maria Spychiger, musicóloga y pedagoga musical, quien amablemente respondió mis correos para ampliar mi comprensión sobre sus investigaciones.

A mis padres, Ubaldo e Irma Estela, por haberme llevado de la mano en el *mundo de la vida* y por ser vivo ejemplo de *honestidad, integridad y armonía*.

A mi esposo, Jürgen Myrthe, por su paciencia y amor; por alentarme con su *ecuanimidad, fortaleza y optimismo* a superar momentos críticos.

A mi maestro de piano, Friedemann Kessler, por enseñarme a apreciar el *mundo de la música* y por despertar mi interés en la *pedagogía*.

A mi maestra Elena Camarena por ser un ejemplo de *tenacidad y entrega* en el logro de ideales.

A mis familiares y amigos por su acompañamiento y cariño.

A mi Universidad de Guadalajara, por mostrar su compromiso con la educación mediante programas de posgrado y por valorar la importancia de la formación musical en el desarrollo del ser humano.

A mi *México lindo y querido* que, a pesar de sus coyunturas, nos reitera su compromiso social manteniendo vivas instituciones como el CONACyT, sin las cuales algunos proyectos de investigación serían inimaginables.

INTRODUCCIÓN

La producción musical es una industria exitosa y apreciada por el sector económico; pero es evidente que nuestra sociedad no ha valorado como parte del desarrollo del ser humano habilidades musicales más específicas como el entrenamiento auditivo, la lectura y la escritura del código musical. En el sistema escolar se ha dado preferencia a las habilidades verbales y a algunas habilidades matemáticas lo que, en esencia, expresa un énfasis en el pensamiento lógico-racional promovido por la psicología cognitiva. Para Howard Gardner¹ este énfasis no era el propicio para estudiar la creatividad; de modo que dirigió su mirada hacia la psicología evolutiva de las artes y comenzó su búsqueda para dilucidar el pensamiento creativo. Gardner y otros investigadores han trabajado en un proyecto iniciado en 1967 por Nelson Goodman denominado Proyecto Cero (*Project Zero*),² título que aludía al interés por un área del conocimiento que partía de “cero” y que aspiraba a construir un estado de “más uno” (1987: 16-19). La misión del Proyecto Cero es comprender y enriquecer el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes. Las líneas de investigación se basan en la comprensión detallada del desarrollo cognitivo humano y de los procesos de aprendizaje en las artes y otras disciplinas. Estos investigadores colocan al estudiante en el centro del proceso educativo, respetan sus diferencias individuales, la manera como perciben el mundo y como expresan sus ideas (PZ, 2008). Este proyecto trazó una línea de investigación para comprender la importancia de las artes en el desarrollo humano distinta a la de la psicología cognitiva; sin embargo, estudios posteriores evidencian un persistente énfasis en el pensamiento lógico-racional.

Con el afán de conservar las asignaturas musicales en los programas escolares europeos y estadounidenses se ha destacado la idea de que la música desarrolla habilidades

¹ Howard Gardner (1943), psicólogo estadounidense, profesor de cognición y educación en la Escuela de Graduados de Harvard.

² *Project Zero*, grupo de investigación de la Harvard Graduate School of Education que estudia el desarrollo de procesos de aprendizaje en niños, adultos y organizaciones (PZ, 2008).

cognitivas. En 1993 se publicó el artículo “Efecto Mozart”³ el cual mostraba los resultados de un estudio en el que un grupo experimental que escuchó música de este compositor presentó mejoras en las pruebas de habilidades cognitivas espaciales.⁴ Interpretaciones exacerbadas de estos estudios han propagado la idea de que escuchar música de Mozart aumenta la inteligencia del niño y contribuye a otras áreas del desarrollo como la adaptación social y el equilibrio emocional. Desde hace algunos años el campo de la psicología cognitiva de la música apoya una línea de investigación específica para estudiar los *efectos de la música* como el del Efecto Mozart que han sido fuertemente criticados.

Entre los más de diez aspectos que cuestiona la psicóloga Maria Spychiger⁵ a este tipo de estudios, sobresale un problema básico que consiste en atribuir a la música bondades difíciles de evidenciar empíricamente. La autora enfatiza que, indudablemente, existen efectos; sin embargo estos son menores de lo que se cree. Los efectos son causa también de otras variables surgidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que son ajenas a la música. Por consiguiente, estos estudios no pueden ser validados mediante modelos causa-efecto (Spychiger citado en Gembris *et al.*, 2003: 29-31).

Si no es posible determinar empíricamente qué efectos tiene la música en el desarrollo cognitivo, entonces ¿cuál es la relevancia de investigar el fenómeno musical?

La comprensión musical no ha sido un interés exclusivo de los iniciados. Pensadores especialistas y no especialistas de la disciplina musical se han aventurado a expresar sus reflexiones sobre esta cotidiana expresión humana. Arthur Schopenhauer,⁶ por ejemplo, consideraba que la música era casi una réplica del mundo y la más elocuente de todas las lenguas. Para él, “la música expresa los sentimientos en abstracto, no tal o cual dolor sino el dolor” (Monjeau, 2004: 145-155). En 1976 Anton Ehrenzweig⁷ aseguró en su obra *Psicoanálisis de la percepción* que el lenguaje, al convertirse en el vehículo del pensamiento

³ Rauscher, Shaw y Ky, publicado en la revista *Nature* en 1993 (Gembris *et al.*, 2003: 141).

⁴ El Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania publicó en 2006 el documento *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* [“¿Hace Mozart ser más listo? El desarrollo de competencias cognitivas mediante la música], en el que se analizan estudios empíricos que buscaban encontrar los efectos de la música en habilidades cognitivas escolares (Schumacher *et al.*, 2006).

⁵ Maria Spychiger, investigadora suiza, profesora de la Escuela Superior de Artes Plásticas de Frankfurt am Main. Pedagoga y psicóloga especialista en música, interacción y comunicación pedagógica, metodologías cualitativas y desarrollo del individuo en la cultura del error. Disponible en: www.adz-netzwerk.de/Maria-Spychiger.php.

⁶ Arthur Schopenhauer (1788-1860), filósofo alemán, cuya obra principal es *Die Welt als Wille und Vorstellung* [El mundo como voluntad y representación].

⁷ Anton Ehrenzweig (1908-1966), abogado, psicoanalista y músico, especialista en educación artística.

racional, recibió otras influencias, por lo que “la música se ha convertido en un lenguaje simbólico del inconsciente, cuyos símbolos jamás podremos comprender” (Storr, 2002: 35). Las explicaciones sobre el fenómeno musical han sido muy diversas y tenemos ejemplos recientes que ratifican este interés por comprenderlo como un problema genuino y vigente. A finales de la primera década del siglo XXI, por ejemplo, Roger Bartra⁸ dedicó un capítulo de su libro *Antropología del cerebro* a la reflexión sobre la *conciencia musical*. El autor se cuestiona si existen formas y sistemas de organización de los sonidos sin los cuales los oyentes dejan de entender la música.⁹ Destaca la dificultad para encontrar una forma de organización universal y el hecho de que las formas de expresión musical hayan cambiado significativamente en las diversas épocas (Bartra, 2007: 175). Asimismo, en relación con el interés por comprender la conciencia musical, Luc Delannoy¹⁰ ha sostenido que las estructuras musicales no se forman por la experiencia cultural:

[...] nacemos con facultades innatas, entre ellas predisposiciones musicales [...] la forma que tiene el recién nacido de relacionarse con el mundo exterior y su propio mundo interno es protomusical [...] La música es, por tanto, una facultad natural (citado en Vargas, 2006).

Así las preguntas sobre el fenómeno musical se multiplican y los enfoques se diversifican. Consideramos que un interés de investigación musical no se justifica únicamente por los efectos que esta pueda tener en la cognición humana. Quienes hemos tenido una relación activa con la música le atribuimos un lugar especial en nuestro desarrollo humano en general. El mismo Gardner atribuyó a su actividad pianística esa intuición que lo llevó a dirigir su mirada a la psicología evolutiva de las artes. Tenemos suficientes muestras de fenómenos sociales logrados a través de la música; por ejemplo, el *Sistema Nacional de Orquestas Juveniles de Venezuela*.¹¹ Calificado como “el milagro musical vene-

⁸ Roger Bartra (1942), escritor mexicano, antropólogo y sociólogo investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁹ Se refiere “a la música instrumental llamada clásica o culta que no va acompañada de palabras” (Bartra, 2007: 164).

¹⁰ Luc Delannoy, investigador belga radicado en México. Realiza el proyecto El Espejo y ha sido reconocido por la comunidad de Ciencias Cognitivas de la Universidad de Guadalajara. Se propone, desde una visión innatista del conocimiento, “demostrar científicamente que la música es indispensable para la sobrevivencia del ser humano, tanto como respirar y comer” (citado en Vargas, 2006). En diciembre de 2007, durante la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, presentó la ponencia *Conciencia musical* y su libro electrónico *El Espejo*.

¹¹ Obra social del Estado de Venezuela iniciada por José Antonio Abreu en 1975, consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud; está constituida por una red

zolano”, el proyecto *Tocar y luchar* encarna una muestra excepcional de lo que –social y culturalmente– se puede lograr con la música: “es la presentación de una escuela de vida social a través de la orquesta” (Fesnojiv, 2008).¹² Si bien este fenómeno no puede validarse científicamente como un “efecto” de la música como tal, el *acto de musicar* sí es una actividad humana valorada por las sociedades, lo que verifica nuestro interés por comprender la manera como accedemos a ella. En este documento presentamos una contribución a esta comprensión, articulada sobre la base de las teorías semióticas de cuatro autores principales: Raymond Duval,¹³ Charles Sanders Peirce,¹⁴ Alfred Schütz¹⁵ y John Searle.¹⁶ Fue mediante las propuestas epistemológicas de estos pensadores que delineamos nuestra concepción semiótica de la música, objetivada en una caracterización del Sistema Semiótico Musical (SSM). A partir de esta caracterización diseñamos una matriz de análisis semiótico denominado Modelo semiótico Duval-Peirce, la cual nos permitiría formular explicaciones sobre el proceso semiótico que ocurre durante la experiencia musical pero, sobre todo, durante su aprendizaje.

Organizamos el documento en seis capítulos y un apartado a manera de *síntesis* que bosqueja una propuesta semiótica para el aprendizaje de la música.

En el capítulo I, “Planteamiento de investigación y estado del conocimiento”, explicamos el propósito de nuestro trabajo y damos cuenta de los retos que nos impusieron la naturaleza interdisciplinaria de la semiótica, la musicología y la educación, campos que competen directamente a nuestro trabajo.

En el capítulo II, “Problematización: de la noción de lenguaje a la de sistema semiótico”, examinamos diversos planteamientos del ámbito la filosofía del lenguaje para comprender sus implicaciones en el problema del significado musical, además, analizamos

de 154 orquestas infantiles y 70 juveniles presentes en todos los estados y provincias de Venezuela; fue acreedora al Premio Príncipe de Asturias de las Artes 2008 (FESNOJIV, 2008). Consultar “*Itocar y luchar*” en: youtube.com.

¹² Documento electrónico sin paginar, disponible en: www.fesnojiv.gob.ve/es/el-documental.html.

¹³ Raymond Duval, investigador de la Universidad del Litoral y director de la Academia de Lille, Francia. Pertenece al Instituto de Investigaciones en Educación Matemática de Estrasburgo (IREM). Gran parte de sus estudios los ha dedicado al análisis de la representación, la conceptualización, el razonamiento y la utilización de lenguajes formales, principalmente el matemático.

¹⁴ Charles Sanders Peirce (1839-1914), matemático y científico de las ciencias naturales. Fundador de la semiótica moderna, de la lógica relacional y del pragmatismo (citado en Brockhaus, 2003).

¹⁵ Alfred Schütz (1899-1959), fenomenólogo que consiguió relacionar el pensamiento de Edmund Husserl con el mundo social y las ciencias sociales. Aplicó el método fenomenológico al mundo social y concibió una *teoría de la acción humana* (1977: 8-9).

¹⁶ John Searle (1932), filósofo estadounidense, profesor en Berkeley, California. Desarrolló la teoría de los actos de habla de J. L. Austin (citado en Brockhaus, 2003).

los paralelismos entre música y lenguaje, desde los cuales se han sustentado los análisis musicológicos. A partir de este análisis focalizamos el problema de *lingüisismo* como un fenómeno de exportación conceptual de la lingüística hacia una posible ‘*musística*’ y argumentamos la conveniencia de sustituir la noción de *lenguaje* con la de sistema semiótico musical.

En el capítulo III, “Hacia una perspectiva semiótica del aprendizaje de la música”, analizamos los aspectos teóricos que han sido fuente de confusión en la teoría semiótica y clarificamos la perspectiva desde la cual abordamos nuestra investigación. Expusimos ampliamente la teoría semiótica de Raymond Duval, mediante la cual construimos un modelo explicativo del funcionamiento semiótico en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música.

En el capítulo IV, “Plausibilidad de una filosofía ‘musística’: hacia una teoría de los actos musicales”, presentamos las reflexiones que nos motivaron a pensar en la posibilidad de plantear la ‘musística’ como un campo análogo a la lingüística; disciplina que tendría cabida en una *filosofía de la mente* que se sustenta en una *teoría general de los actos* como la planteada por John Searle. En esta perspectiva teórica tendrían cabida los *actos musicales*.

En el capítulo V, “Semiosis musical: una perspectiva social”, propugnamos por una semiótica de la música de naturaleza social. Por ser la música una práctica colectiva, consideramos pertinente comprender la práctica musical desde las perspectivas epistemológicas de Charles Sanders Peirce y de Alfred Schütz. Dado que la organización de la obra de Peirce es una línea de investigación actual, nos auxiliamos de la comprensión semiótica de Eliseo Verón, cuya *teoría de la discursividad* se sustenta principalmente en la noción de *terceridad* de la semiótica peirceana. Pusimos especial interés en comprender su conceptualización de *producción de sentido*.

En el capítulo VI, “Modelo semiótico Duval-Peirce: análisis del sistema semiótico musical”, desplegamos nuestra caracterización del SSM en ocho sistemas semióticos. Presentamos dos modelos de *análisis semiótico* para la música que pretenden ser una explicación sobre el funcionamiento semiótico que ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Aunque hemos utilizado conceptos propios de la música, hemos puesto especial cuidado en que nuestras descripciones sean asequibles a quienes no estén familiarizados con las especificidades de la disciplina.

En el último apartado “Hacia una nueva propuesta semiótica para la música”, expusimos una síntesis de la investigación, la cual incluye la descripción del proceso, los postulados principales y nuestras primeras certezas. Nuestra intención aquí es lograr un compendio de las claridades obtenidas a lo largo de estos años de trabajo. Hemos incluido ejemplos prácticos que fueron elaborados en distintos momentos de la investigación, los cuales hemos ido confirmando y problematizando los supuestos tanto de nuestro diseño como de nuestro modelo de análisis semiótico.

Adicionalmente incluimos un esquema general de nuestra investigación que se ha ido transformando paulatinamente. En él hemos sintetizado los elementos más relevantes de la problematización general y del proceso de investigación. También podemos ver por medio de gráficas las distintas vías de investigación derivadas de nuestro trabajo, las cuales podrían ser abordadas en un futuro por otras investigaciones. Consideramos que la vía más sólida, por el momento, es la consolidación de un corpus teórico para el diseño de propuestas pedagógicas de la música desde la perspectiva semiótica.

CAPÍTULO I

Planteamiento de investigación y estado del conocimiento

Hacia el esclarecimiento del proceso de conocimiento musical

La música es una de las diversas formas de expresión disponibles en el ser humano. Activa o pasivamente, todos los miembros de nuestro entorno cultural estamos expuestos a ella, de modo que tenemos evidencias suficientes para justificar un genuino interés por comprenderla y esclarecer cómo accedemos a ella, constante que ha guiado y motivado esta investigación.

En primera instancia consideramos que responder a la pregunta de cómo se aprende la música requería atender dos aspectos fundamentales: 1) concebir una explicación sobre los significados musicales y 2) concebir una explicación sobre el proceso de aprendizaje en general, así fue que nos propusimos realizar un *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música*.

Revisando las distintas explicaciones que se han dado sobre el fenómeno musical y sus significados encontramos que las investigaciones, en su mayoría, se han apoyado en los paralelismos entre música y lenguaje; por lo que los autores han utilizado como recurso metodológico la importación de teorías lingüísticas. En los análisis musicales realizados desde la perspectiva semiótica han estado presentes conceptos como *lenguaje, gramática, semántica, sintaxis*, entre otros, términos provenientes del campo de la lingüística que han sido modificados únicamente con el adjetivo *musical* para estudiar el sistema semiótico de los sonidos. Estos estudios han derivado en aseveraciones contundentes sobre la asintacticidad y la asemantividad de la música, así se ha seguido manteniendo una confrontación longeva y poco fructífera en la que radicalmente se acepta o se niega el significado en la música. Aún escuchamos declaraciones como: “*do, re, mi, fa, sol, la, si, no significa nada*”,¹ aseveración que, desde una lógica muy elemental, podríamos

¹ Afirmación pronunciada durante el Tercer Congreso Internacional Cima y Sima: Musicología en Acción. La música en México como factor para la construcción de identidad: una lectura interdisciplinaria. México, D. F. Centro Nacional de las Artes, del 8 al 10 de octubre de 2008.

contraargumentar: tanto escuchar esas sílabas, como escuchar los sonidos rotulados por ellas, sí significan; *significan* los siete sonidos de una de las *escalas* del sistema musical occidental. Las afirmaciones sobre la significación musical parten de comprensiones de la música de distinta naturaleza –problema epistemológico que nos propusimos dilucidar en esta investigación–. Focalizamos esta situación de importación teórica como problemática porque, en nuestra opinión, las explicaciones lingüísticas sobre la música han sido fuente de confusión en la comprensión de la noción de *significado* en la música.

Nuestro supuesto fundamental es: “la música es un fenómeno social que tiene paralelismos con el lenguaje pero también diferencias sustanciales. A causa de la pobreza conceptual en la musicología, los investigadores han acudido a la red conceptual de la lingüística para reflexionar sobre la música y sus significados, lo que ha generado confusiones”.

Nuestra perspectiva sostiene que el uso del término *lenguaje musical* ha sido desafortunado en la teoría de la música y podría considerarse la causa principal de tales confrontaciones. Podemos afirmar que nos encontramos plenamente ante el fenómeno de *exportación conceptual* (Bunge, 1983) que, históricamente, ha sido un recurso fértil para generar conocimiento; sin embargo, Bunge enfatiza que extraer conceptos de su contexto original como sustento teórico para el estudio de otras realidades, lejos de esclarecer, puede generar confusión. Este autor precisa que los términos exportados, además de cubrir el concepto inicial, deben sugerir nuevos problemas y ser asimilados por la teoría del campo donde se utilizan; nos advierte que no todos los conceptos son exportables, ya que se refieren a propiedades particulares de un campo preciso: un concepto exportado “no debe usarse metafóricamente, o para dar apariencia de un planteamiento científico, ni para disminuir la pobreza conceptual” (*ibid.*: 131).

Esta postura nos exigía tomar distancia de todos aquellos análisis centrados en la lingüística. Así argumentamos un diseño de investigación en el que analizaríamos el problema de *lingüisismo* como un fenómeno de exportación conceptual del terreno de la *lingüística*, hacia un área de conocimiento que habría de ser la ‘*musística*’.

En nuestro trabajo sostenemos que *la música no es lenguaje*² sino una *forma de expresión significativa*. ‘*Musicar*’ es el resultado de diversas intelecciones realizadas a través de un sistema semiótico específico y, por tanto, es un fenómeno susceptible de ser analizado semióticamente.

En un primer momento, nuestro diseño de investigación estuvo orientado hacia tres metas fundamentales: 1) la comprensión de los procesos semióticos, 2) la ubicación de la música en el horizonte de registros semióticos y 3) el diseño de una propuesta pedagógica. Así comenzamos por revisar las propuestas semióticas de distintos autores.

² Idea manifestada por Theodor Adorno.

Primeramente, las de F. de Saussure,³ R. Barthes,⁴ R. Duval y C. S. Peirce. Asimismo profundizamos en algunas perspectivas e integramos otras, como las de J. Searle y A. Schütz. Paralelamente revisamos los trabajos en el campo de la música de autores como J.J. Nattiez, V. Karbusicky y Enrico Fubini. El resultado de esta revisión fue la focalización del problema de *lingüisismo* como fenómeno recurrente en los análisis de semiótica musical. Así surgieron tres nuevas metas: 1) el análisis de los problemas teóricos de la investigación semiótica, 2) el análisis de la dimensión epistemológica del código musical y, sobre esta plataforma, 3) la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

En una etapa temprana del proceso nos dimos cuenta de que el interés principal era la consolidación de una explicación eminentemente teórica. En nuestro diseño de investigación no contemplamos una etapa empírica propiamente dicha; sin embargo, hemos tenido siempre presente que un trabajo en el ámbito educativo no puede prescindir de este referente fáctico. Aquí nos respaldan dieciocho años de experiencia como docente de música y registros como diarios de campo, hojas pedagógicas y videograbaciones que desde hace seis años han sido parte de nuestro trabajo cotidiano. Estas evidencias muestran detalles concretos tanto del proceso de aprendizaje como de cambios y ajustes de nuestra práctica pedagógica.

Nos hemos planteado como meta principal establecer un fundamento teórico para la configuración de una propuesta de enseñanza-aprendizaje en la música desde una perspectiva semiótica.

Pertinencia de la aproximación semiótica y epistemológica

Comprender cómo conocemos la música es una cuestión semiótica y epistemológica. Nuestro primer acercamiento a reflexiones sobre estas nociones fue el texto de la doctora Cristina Cárdenas Castillo,⁵ “Hacia una semiótica de la educación” (2002). La pertinencia de apoyarnos en sus reflexiones radica en que su análisis focaliza el problema de la formación de representaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente en las formas de comunicación no lingüística.

En su documento la autora describió el *conocimiento* como una actividad en la que las representaciones no son necesariamente conceptuales, además analizó y trianguló

³ Ferdinand de Saussure (1857-1913), especialista en gramática comparada. Sus investigaciones fueron determinantes para la lingüística moderna.

⁴ Roland Barthes (1915-1980), literato y crítico cultural francés, fundador de la novela crítica (citado en Brockhaus, 2003).

⁵ Cristina Cárdenas Castillo, profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara y, profesora del Departamento de Filosofía y Humanidades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Tlaquepaque, Jal.

las propuestas de tres semióticos: Raymond Duval, Charles S. Peirce y Umberto Eco,⁶ cuyas tesis, a grandes rasgos, puntualizan lo siguiente:

Duval (1999): las representaciones semióticas (semiosis) son condicionantes de la intelección (noesis): “no existe noesis sin semiosis”. La semiosis es la aprehensión o producción de una representación semiótica, y la noesis es la aprehensión conceptual de un objeto.

Peirce: las nociones nuevas son el resultado de un proceso semiótico abductivo de naturaleza distinta a la del razonamiento.

Eco: la negociación es el elemento indispensable para lograr entendimiento –acto feliz de comunicación– y consenso entre las representaciones individuales y colectivas (Cárdenas, 2002: 33).

Cárdenas Castillo sintetiza que el conocimiento se genera a partir de las *inferencias* que surgen por la *interacción* entre el sujeto y el objeto, acto que conduce a la formación de *representaciones semióticas*, las cuales son operaciones cognitivas que se almacenan mediante signos de naturaleza diversa y que se definen por su relación de oposición con otros signos. Las nociones básicas en el análisis de Cárdenas Castillo son: 1) el *sistema de valor*, 2) los *sistemas semióticos de representación* y 3) el *sentido*.

Para Cárdenas Castillo las primeras representaciones semióticas que realiza un bebé surgen antes de que este disponga de sistemas de representación como el lenguaje verbal o el icónico, porque el bebé encuentra *sentido* en un sistema de representación primigenia de naturaleza híbrida que involucra factores emotivos y pragmáticos (*ibid.*: 36).

Epistemológicamente se ha asumido que la visión experiencial del conocimiento fue superada cuando los semióticos consideraron que la comprensión ocurre cuando el sujeto acude a la red compleja de representaciones de las que dispone –horizontes culturales–; sin embargo, para Cárdenas Castillo esta visión *acumulativa* ha respondido solo a una parte del acto de conocer. Su análisis –y aquí su aportación– lo focaliza en ese proceso de conocimiento, *semiótico*, en ausencia de referentes culturales (*ibid.*: 31).

Dado que la práctica musical no es prioritaria en nuestros sistemas educativos, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música ocurre en un entorno de referentes culturales musicales precarios. De ahí la pertinencia de apoyar nuestro análisis en la comprensión epistemológica de Cárdenas Castillo. Encontramos pertinente apoyar nuestro análisis en la perspectiva pragmática (*pragmaticista*) peirceana, ya que este autor funda-

⁶ Umberto Eco (1932), semiólogo y escritor italiano.

menta su teoría semiótica en las nociones de *experiencia* y de *acción*, las cuales no concibe como derivaciones directas de las *conceptualizaciones*, en el sentido estricto del término.

Con base en lo anterior, un acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música contribuirá a la elaboración de una explicación sobre la manera como conocemos la música, que podría ser aplicable al desarrollo de propuestas pedagógicas diversas.

Multidisciplinariedad: complejidad del campo de investigación

El estado del conocimiento de esta investigación se encuentra en la convergencia de tres áreas generales de conocimiento: la musicológica, la educativa y la semiótica, las cuales presentan una problemática en común: su multidisciplinariedad, particularidad del campo que derivó en una larga y compleja tarea de documentación y organización.

Para Guillermina Waldegg un estado del conocimiento es

...el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (citado en Weiss, 2005: 12).

Eduardo Weiss considera que en la construcción de un estado del conocimiento –o estado del arte– debemos atender dos objetivos: 1) dar cuenta de toda la producción y 2) valorar lo más destacado (*ibid.*: 13).

El campo disciplinario específico de nuestro trabajo es la *semiótica de la música*; sin embargo, hemos encontrado que las comunidades científicas aún no la documentan como un campo consolidado; por esta razón los trabajos se encuentran alojados en espacios multidisciplinarios. Los estudios que presentan características cercanas a nuestro interés de investigación se localizan en el terreno de la *cognición musical*. Estos trabajos se desarrollan en un espacio multidisciplinario donde convergen perspectivas pedagógicas, psicológicas, semióticas, hermenéuticas, lingüísticas, neurológicas, antropológicas, filosóficas y estéticas. La investigación documental, desde esta complejidad disciplinaria, conlleva retos y dificultades teórico-metodológicas que debemos atender.

Situación de la semiótica de la música

La concepción general de la semiótica es la de ciencia dedicada al estudio de los signos. Ya sea como parte de la *psicología social*, como aseveraba Saussure, o como *sinónimo de la lógica*, como la concibió Peirce, el campo de acción de la semiótica se extiende a

todas las situaciones y contextos donde el signo pueda existir. Las relaciones que se han establecido a partir de la semiótica como categoría general son muy variadas y esto ha llevado a los investigadores a crear espacios multitemáticos y multidisciplinares. Tan solo el *Manual de semiótica* de Posner y Sebeok (1997, 1998, 2003 y 2004) documenta ocho tesis distintas: 1) el sujeto como problema semiótico, 2) la semiótica teórica, descriptiva y aplicada, 3) la semiótica como objeto de la ciencia, 4) la semiótica como metaciencia, 5) la semiótica como aproximación interdisciplinaria, 6) la semiótica como método de reconstrucción de ciencias independientes, 7) el signo en culturas específicas y 8) procedimientos dialógicos en la presentación de la semiótica (1997: 3). El manual consta de cuatro volúmenes, con más de tres mil páginas que pretenden compilar, además de la historia y la problematización teórica, las relaciones de la semiótica con diversas disciplinas: arquitectura, música, artes visuales, matemáticas, medicina, arqueología y danza, entre otras.

Evidencia de este fenómeno multidisciplinario es el Instituto Internacional de Semiótica de Finlandia, dirigido por el profesor Eero Tarasti, donde tuvo lugar un Seminario de Investigación en junio de 2010 en Imatra, Finlandia. Ahí se presentaron trabajos que van desde temáticas focalizadas, como los signos matemáticos o la traducción de textos, hasta diseños más sofisticados, como la gestualidad en estudios de género, los signos en la construcción de la identidad y la presentación de un programa doctoral paneuropeo sobre semiótica (ISI, 2010). Localizar temáticas específicas dentro de esta pluralidad disciplinaria requiere la inversión de muchas horas de búsqueda. En dicho seminario, solo uno de los trabajos abordó la música y está centrado en el análisis de un solo tipo de signos en la obra de un compositor.

Entre los investigadores semióticos no existen acuerdos metodológicos. Según Posner y Sebeok (1997), la semiótica compite con los acercamientos hermenéuticos, la teoría de la Gestalt, la teoría de la información, la teoría de sistemas, entre otras. El autor considera que los investigadores se han visto en la necesidad de forzar sus marcos conceptuales, orientándose en otras disciplinas independientes. Esta situación ha causado la tendencia a generalizar el campo de dominio, situación que los convierte en estudios con dificultades para sistematizar las relaciones teóricas. Como resultado tenemos que las mismas comunidades de investigación menoscaban el valor científico de su campo disciplinario (*ibid.*: 3). Llama en especial nuestra atención que Posner y Sebeok se refieran a marcos conceptuales forzados. Si un trabajo da la impresión de que su marco teórico no es plenamente compatible con el estudio, lo más probable es que su fundamento epistemológico aún se encuentre en un estado incipiente. Los investigadores coinciden en que la validación de los estudios depende en gran medida de que los diseños de investigación se ajusten a marcos consolidados; para conseguir pues la validación, ellos han recurrido al trasladado y adaptación de marcos conceptuales y metodologías de otros campos –asumidos como ya consolidados ‘científicamente’– al terreno semiótico.

Desde la década de 1970, los investigadores han recurrido a la semiótica como un modo de acercamiento viable para estudiar el significado en la música; sin embargo hemos podido constatar que por falta de reflexión epistemológica la herramienta se ha ido transformando y adecuando hasta que el fundamento semiótico es casi irreconocible. Con el tiempo se han ido formando tradiciones y tendencias que son difíciles de frenar; por ejemplo, la preferencia de los investigadores a tratar preguntas a cerca de la conciencia, la lógica y las experiencias musicales desde las perspectivas psicológicas y antropológicas (Motte-Haber y Schwab, 2005: 18) en una rama de la musicología llamada *etnomusicología*, la cual atiende tanto cuestiones culturales como procesos de conocimiento.

Ahora veamos cómo las comprensiones semióticas de la música se han ido transformando desde la década de 1970 hasta la actualidad.

Peter Faltin y Hans-Peter Reinecke (1973) analizaron la comprensión musical desde la teoría semiótica, la estética y la sociología de la recepción musical. Podemos reconocer que Faltin (1985) fue uno de los autores que más incursionaron en el fenómeno del significado en la música desde la relación música-lenguaje.

Hacia finales de la década de 1970, Jaroslav Jiránek presentó una revisión de las distintas posturas ante el problema del significado de la música a manera de un estado del conocimiento desde la concepción semántica. Este texto compila diversos trabajos realizados en Praga y lo consideramos un documento valioso porque nos permite conocer perspectivas del entorno eslavo, pero no tenemos acceso directo por la barrera del idioma.

Reinhard Schneider (1980) analizó el estatus científico de la semiótica y revisó los trabajos realizados en Estados Unidos y Francia. Estudió el problema del significado desde la perspectiva lingüística y llegó a la conclusión de que la música no es susceptible de tratamiento semiótico porque esta no es en sí misma un sistema semiótico –sistema entendido como sinónimo de sistema lingüístico–. Para Schneider es innecesario seguir investigando en una perspectiva que pueda ser denominada semiótica de la música, ya que considera que la única posibilidad metodológica pertinente es el análisis crítico sobre los signos de la música (*ibid.*: 240-242).

Jean Jacques Nattiez, quien ha sido considerado el pionero de la semiología musical, asevera que la música “es lo sonoro organizado, pero sin una semántica organizada sintácticamente” (citado en Wolffer, 1999a: 29-30). Derivado de esta perspectiva encontramos el trabajo de Jonathan Dunsby (1983), quien defiende una perspectiva evidentemente lingüística.

Vladimir Karbusicky en su texto *Fundamentos de semántica musical* sostiene que la *semiótica* –teoría de los signos– se dedica a la comprensión entre los seres humanos mediante la ayuda de los signos; y la *semántica* –teoría del significado– se refiere al estudio de las condiciones psico-antropológicas, histórico-sociales, culturales y estéticas,

que sigue las características del proceso y de la *fijación del significado* (1986: 17). Nos parece que Karbusicky colocó la *semiótica* y la *semántica* como categorías equiparables. En cualquier caso, la semántica es una categoría lingüística, por tanto, inferimos que su concepción de significado es derivada de la comprensión lingüística. Karbusicky (1990) compiló textos sobre la noción de sentido y significado en la música publicados entre 1927 y 1981; además se considera un autor clave en la *semiología* de la música pero no en la *semiótica*.

Uno de los textos que concibe la actividad y enseñanza musicales como procesos semióticos es el de la musicóloga Maria Spychiger (2001), “Understanding musical activity and musical learning as sign processes: toward a semiotic approach to music education”. Este es el único trabajo encontrado que presenta el análisis de las significaciones musicales y extramusicales a través de un modelo semiótico en un contexto educativo, razón por la cual consideramos que es un texto importante en nuestro estado del conocimiento. En el siguiente cuadro analizamos algunos aspectos de su propuesta.

Cuadro 1

Comprensión del aprendizaje musical de Maria Spychiger

Maria Spychiger: “Comprendiendo la actividad y aprendizaje musicales como procesos semióticos: una aproximación a la educación musical”

Spychiger se basó en la propuesta semiótica del psicólogo Alfred Lang e integró dos aproximaciones filosóficas provenientes del área de la educación: la estética de Bennett Reimer y la aproximación praxial de David Elliott (Spychiger, 2001: 54). La autora distinguió en su trabajo la semiótica saussureana de la peirceana y encontró en esta última perspectiva una forma pertinente de acercamiento para la música; sin embargo su trabajo no lo desarrolló directamente de la teoría de este autor, sino a partir de las reflexiones que realizó Lang del trabajo de Peirce. Un dato importante que destaca la autora es el hecho de que, en el caso de la música, la notación apareció relativamente tarde, es decir, después de la escritura del lenguaje y de la numeración (Spychiger, 2001: 55). Esto explicaría la naturaleza híbrida del sistema semiótico musical; es decir, un sistema conformado por signos de otros sistemas semióticos, como el lingüístico y numérico. Las neurociencias se han encargado de evidenciar las categorizaciones de los signos implicados en el acto de musicar mediante localizaciones cerebrales; se ha encontrado que los procesamientos musicales activan zonas cerebrales específicas que son distintas de las activaciones lingüísticas o espaciales (Spychiger, 2001: 56). Destaquemos aquí la relación de la semiótica con las neurociencias. Aunque sus métodos de investigación son distintos, existe una estrecha relación entre las disciplinas. Una

aportación interesante desde el punto de vista pedagógico es la precisión enfatizada por Spychiger sobre el concepto de arte, noción utilizada por la filósofa Susanne Langer para definir la actividad musical. Para Spychiger la actividad musical no siempre es arte (Spychiger, 2001: 57-58). Esto muestra una dimensión estética que es de suma importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música y en el acto de musicar en general, pero que, desde la perspectiva de Spychiger, estaría ausente en las primeras etapas. Spychiger aprovechó esta distinción para plantear su concepción de educación artística. Para la autora, el concepto de educación artística que se promueve en las escuelas públicas de Suiza, contexto de sus investigaciones, es erróneo porque lo que se pretende con las clases de teatro, dibujo o música en la escuela es solo el conocimiento de sistemas de signos y no una actividad artística como tal. Para Spychiger la música, en su definición semiótica es “una categoría o tipo de semiosis en la actividad humana; es una actividad mental y está vinculada a muchos otros procesos semióticos no musicales” (Spychiger, 2001: 58). Consideramos que su análisis explica la intervención de contextos de diversa índole, activaciones en el ser humano efectuadas por el contacto con su entorno; sin embargo solo nos ofrece un panorama sintético y reducido. Spychiger da cuenta de que la deficiencia principal en el modelo de Langer es la generalidad y visualiza que es necesario realizar un análisis semiótico del aprendizaje de la música en un nivel molecular, pero no da cuenta de éste en el documento.

Spychiger, M. (2001). Understanding musical activity and musical learning as sign processes: toward a semiotic approach to music education. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 53-67.

Encontramos otro trabajo posterior de Morag Josephine Grant (2003), dedicado a la semiótica musical experimental. Esta autora confronta la música experimental y otras formas de composición contemporánea. Apoyada en la teoría semiótica de Peirce, sostiene que en las composiciones existe un cambio de significado, de lo simbólico a lo indicial, en conceptos básicos de la armonía tradicional.

El texto más reciente que encontramos sobre semiótica musical es el de la psicóloga y pedagoga musical Ulrike Voltmer (2005), texto que también se centra en la teoría de Peirce y parte de la propia experiencia de la autora como músico y como sujeto nacido en lo que ella llama un *entorno musical sobreentendido*.

Otro trabajo sobre semiótica musical desde la perspectiva peirceana es el de José Luiz Martínez.⁷ Este autor afirma que son pocos los acercamientos musicales en esta

⁷ La tesis doctoral de José Luiz Martínez, *Semiosis in hindustani music*, fue aprobada por la Universidad de Helsinki en mayo de 1997 y publicada por el Instituto Internacional de Semiótica.

línea; refiere especialmente las investigaciones de David Lidov (1986, 1987), Robert Hatten (1994) y William Dougherty (1993, 1994). El estudio propuesto por Martínez consta de tres análisis interrelacionados: 1) Semiosis musical intrínseca, o el estudio del signo musical consigo mismo. 2) Referencia musical, o el estudio de los signos musicales relacionados con sus posibles objetos. 3) Interpretación musical, o el estudio de los signos musicales relacionados con sus interpretantes. Para Martínez (2001) la inteligencia musical abarca análisis, crítica, educación, teoría de la música y semiótica musicales. Su modelo lo aplicó en un análisis sobre la música del norte de la India.

Mediante estos textos encontrados evidenciamos que durante las décadas de 1970, 1980 y parte de 1990 la perspectiva lingüística fue dominante. La revisión crítica de Schneider es valiosa pero consideramos que su conclusión es precipitada. Observamos que existe una gran influencia de las corrientes lingüísticas dominantes en los trabajos dedicados al problema del significado. Con ello constatamos la advertencia de Bourdieu sobre el recurso metodológico de exportación conceptual. Parecería que el problema del significado estuviera ya resuelto en las ciencias del lenguaje; de modo que, al trasladarlo al terreno de la musicología, se ha dado por explicado, lo que aún se encuentra en pleno proceso de ser comprendido. En los últimos diez años percibimos un giro hacia la perspectiva pragmática; sin embargo aún quedan indicios de la utilización de la red conceptual de la lingüística, lo que corrobora la supremacía de esta disciplina en las ópticas semióticas.

Situación de la educación musical

Cuando se incluye una perspectiva educativa en los estudios musicológicos el problema se complejiza. Según un texto de Phelps, que actualmente continúa reimprimiéndose, las investigaciones en el terreno de la *educación musical* tradicionalmente han sido históricas, experimentales, descriptivas, filosóficas y estéticas (1980: 9). Este terreno multidisciplinario conlleva un choque de perspectivas que puede traer consecuencias metodológicas difíciles de manejar. Podríamos suponer que los estudios semióticos estarían en las propuestas filosóficas y estéticas; sin embargo estos han sido desplazados a un campo indiferenciado. Por consiguiente, los estudios sobre semiótica musical que competen al ámbito educativo se encuentran ‘escondidos’ en compendios multidisciplinarios. Como ejemplo podemos señalar el *Journal of Aesthetic Education* de la Universidad de Illinois. Esta revista interdisciplinaria es altamente reconocida por las comunidades científicas y se dedica a abordar temas sobre estética educativa, estética filosófica y crítica de la educación; recibe trabajos relacionados con las artes y las humanidades en todos los niveles institucionales (JAE, 2010). Nuevamente observamos que las categorías generales dificultan la localización de temáticas. A pesar de las bases de datos electrónicas el trabajo de clasificación aún sigue siendo muy complejo porque las perspectivas semióticas no son claras. La falta de transparencia en la organización dificulta la documentación de un estado del conoci-

miento ‘confiable’. Los trabajos de semiótica musical pueden estar en revistas educativas, antropológicas, psicológicas o musicológicas; por lo que las investigaciones solo están en condiciones de documentar revisiones de estados del arte sumamente parcializados.

Ante esta complejidad, supusimos que Spychiger habría continuado su investigación semiótica para desarrollar ese *análisis molecular* que dejó ver como una necesidad en su texto. Pensamos que quizá sus trabajos habrían sido publicados en otro tipo de revistas, así que nos pusimos en contacto con la autora para averiguar si había profundizado en su propuesta y nos comunicó que sus investigaciones tomaron otro rumbo. Spychiger se desempeña en el ámbito de la psicología cognitiva, una rama de la musicología que actualmente tiene gran presencia investigativa y apoyo institucional.

Situación actual de la musicología

Este trabajo, por ser un estudio dedicado a la música, no puede ignorar las aportaciones realizadas directamente en su campo de especialización teórica: la *musicología*. Podemos afirmar que la *musicología* es un campo activo que tiene presencia investigativa; sin embargo encontramos que aún no está claramente estructurado. Una definición, general pero vigente, de *musicología* sostiene que su objeto de investigación es la música en todas sus múltiples manifestaciones –históricas, sociales, étnicas o nacionales– ocurridas desde su origen hasta el presente (Eggebrecht, 1986). Los orígenes de la *musicología* se remontan a la antigua teoría musical de la Edad Media; en los siglos del XII al XVI ya fue enseñada en las universidades y en la segunda mitad del siglo XIX se estableció como disciplina universitaria organizada. La *musicología* estudia desde las más elementales relaciones sonoras hasta las más complejas obras artísticas. Asimismo estudia las funciones, usos y los efectos del fenómeno musical sobre el comportamiento de los seres humanos; analiza desde los ritos y ceremonias hasta las situaciones de pleno disfrute estético (*ibid.*: 247-248).

Esta concepción tan amplia y diversificada de la *musicología* enfrenta un problema de multidisciplinariedad similar al de la semiótica. Tal diversidad provocó que el concepto de *musicología* fuera insuficiente; por tanto se comenzaron a proponer subcategorías. La primera clasificación formal de las investigaciones musicológicas fue realizada en 1885 por Guido Adler⁸ cuando introdujo el término de *musicología sistemática* para diferenciarla de la *musicología histórica*. Su perspectiva la sustentó en los conceptos *diacrónico* (histórico) y *sincrónico* (no histórico / sistemático⁹) (Parncutt, 2007: 6). En el *Diccionario Meyers* de la música de 1986 aún se presentan las ramas conceptualizadas por Adler: *musicología sistemática* y *musicología histórica* (Eggebrecht, 1986: 248); y podemos constatar

⁸ Guido Adler (1855-1941), musicólogo austriaco. Uno de los más grandes contribuidores a la musicología moderna (Grove, 1980: 107).

⁹ Destaquemos que estos conceptos son saussureanos, lo que nos revela una implicación semiótica.

que esta versión bipartita de la musicología aún está vigente¹⁰ en el siglo XXI porque universidades de gran prestigio, como la Universidad de Hamburgo, aún perfilan sus programas académicos sobre la base de estas dos ramas.

En un artículo de 2007 se documenta un modelo tripartita, en el cual se añade la *etnomusicología*¹¹ como otra rama de la *musicología*. En la década de 1990, desde la óptica de los estudios culturales, se propuso además la ‘*nueva musicología*’, la cual aborda estudios de género, subjetividad y músicas populares (Parncutt, 2007: 4).

Richard Parncutt¹² ha asumido una postura crítica ante el problema de la multiinterdisciplinariedad de la musicología.¹³ Según este autor el concepto de *musicología sistemática* también ha sido utilizado por los investigadores de Europa Central –principalmente en idioma alemán *Systematische musikwissenschaft*¹⁴– para agrupar indiscriminadamente todos los análisis relacionados con la música, es decir, de la misma manera que el término general de *musicología*. Para Parncutt es necesario llevar a cabo una cuidadosa discusión epistemológica sobre las metodologías para proponer una reorganización de las especializaciones.

Parncutt concibe la *musicología sistemática* como un campo que tiene ramas hermanas: la *musicología cultural*, la *musicología histórica* y la *etnomusicología*. De este modo, las cuatro áreas aparecen como subdisciplinas de la *musicología*.

Considera que aunque la musicología cultural y la etnomusicología son disciplinas más jóvenes que la musicología sistemática, estas parecen estar más unificadas (Parncutt, 2007: 1-3); sin embargo para el autor este ordenamiento aún no es suficiente, así que propuso una nueva clasificación bipartita de la musicología –una *científica* y otra *cultural*– diferenciada por la naturaleza de sus paradigmas de investigación. Su propuesta aspira a que ambas perspectivas trabajen colaborativamente porque, si bien no puede haber un científico que domine las herramientas de ambas perspectivas, sí puede haber trabajos que se planteen desde ambas perspectivas porque los investigadores trabajarían conjuntamente (*ibid.*: 3).

¹⁰ En el Instituto para la Música de la Universidad de Oldenburg se desarrollan investigaciones en las líneas de mediación musical, musicología sistemática, historia cultural de la música, música y medios; teoría de la música aplicada y composición. Disponible en: www.musik.uni-oldenburg.de/42048.html.

¹¹ La Universidad de Guadalajara solo ofrece estudios desde la perspectiva etnomusicológica con la maestría en musicología coordinada por el doctor Arturo Chamorro.

¹² Richard Parncutt, profesor de musicología sistemática en la Universidad de Graz, Austria. Disponible en: www.uni-graz.at/richard.parncutt/.

¹³ Existe una revista especializada en esta temática: *Journal of Interdisciplinary Music Studies*. Disponible en: www.musicstudies.org/.

¹⁴ En inglés: *Scientific systematic musicology*.

Cuadro 2

Subdisciplinas de la musicología

Musicología sistemática	Estudia qué es la música, para qué es y por qué nos relacionamos con ella. Ciencias auxiliares: psicología, sociología, acústica, fisiología, neurociencias, ciencias cognitivas y tecnología computacional.
Musicología histórica	Estudia manifestaciones específicas como los estilos, los géneros los periodos a lo largo del tiempo. Ciencias auxiliares: arqueología, paleografía e iconografía
Musicología cultural	Estudia todas las perspectivas humanistas. Ciencias auxiliares: estética filosófica, sociología teórica, semiótica, hermenéutica, el criticismo musical y las perspectivas de los estudios culturales y de género (nueva musicología).
Etnomusicología	Estudia las tradiciones y piezas o eventos de los pueblos de manera individual. Ciencias auxiliares: antropología, etnología y sociología.

Fuente: Elaborado a partir del análisis de Parncutt (2007: 5).

Cuadro 3

Modelo bipartita de Parncutt

Musicología científica	Musicología cultural o humanística
Es empírica	Es subjetiva (introspectiva, intuitiva e intersubjetiva)
Orientada a datos	Filosófica (basada en el análisis de textos musicales, el comportamiento y la experiencia)
Involucra a la psicología, sociología, acústica, fisiología, neurociencias, ciencias cognitivas, informática y tecnología	Involucra la filosofía estética, sociología teórica, semiótica, hermenéutica, criticismo musical y los aspectos no etnológicos y no históricos de los estudios culturales y de género

Fuente: Elaborado a partir de las características del modelo de Parncutt (2007: 5).

Nosotros observamos que esta propuesta se sustenta en la desgastada polarización epistemológica entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, la cual ha encontrado en la metodología mixta una supuesta conciliación entre las perspectivas positivistas y las cualitativas. No podemos dejar pasar inadvertido el hecho de que con su propuesta, Parncutt ha centrado su atención en la parte positivista, es decir, la parte del modelo que corresponde a la *musicología científica* porque considera que la *musicología sistemática* ha sido presa de una diversificación teórico-metodológica que ha tenido graves consecuencias en la organización de los currículos universitarios. Pone como ejemplo la descripción que ofrece la Universidad de Hamburgo en su programa de musicología sistemática.

A grandes rasgos,¹⁵ los investigadores de la Universidad de Hamburgo sostienen que la musicología sistemática se sustenta en la perspectiva teórica antropológica y que se auxilia de las herramientas empíricas y experimentales para explorar cómo los procesos sonoros, que son susceptibles de medición (acústica), son recogidos por el sistema auditivo, procesados naturalmente y, por consiguiente, percibidos (psicoacústica y psicología de la música). Además añaden que la musicología sistemática estudia los fundamentos físicos, biológicos, psicológicos, culturales y sociales de la música, sus manifestaciones y sus efectos; explora las modalidades y condiciones de la creación, actuación y recepción; compara la estructura, realización y función de la música a través de distintas sociedades y culturas; investiga la recepción y evaluación estética de la música (estética de la música) en un contexto social y cultural (sociología de la música / etnomusicología / musicología comparada); investiga el rol del hombre y de la mujer en su cultura (estudios de género) desde las perspectivas psicológica y sociológica; estudia el significado y función de la música desde las subdisciplinas como la semiótica, la semántica, la estética musical, la sociología de la música, la transculturalidad y la musicología comparada, con especial interés en las relaciones interétnicas, los procesos de enculturación de las subculturas; estudia las formas populares de la música, sus condiciones de producción, de recepción y el papel de los medios tecnológicos; la teoría, la filosofía y el estudio de los instrumentos musicales (organología) forman parte de ambas ramas, la histórica y la sistemática. En esta descripción se sostiene que los métodos empíricos de la musicología sistemática son similares a los de las ciencias naturales y las ciencias sociales, por lo que los cuestionamientos sobre teorías, métodos e historia son tópicos de reflexión en todos los niveles de investigación (*ibid.*: 9).

Parncutt hace un llamado de alerta a tal diversidad teórica porque considera que es un tema que debe ser atendido con seriedad. Se apoya en la concepción de Carl Dahlhaus,¹⁶ quien consideraba imprescindible justificar los intereses académicos de la musicología sistemática y explicar qué significa ‘sistemática’ en términos metodológicos, porque irreflexivamente solo ha sido asumida como la antítesis de la musicología histórica (citado en Parncutt, 2007: 10).

En respuesta a esta necesidad declarada por Dahlhaus, Parncutt conceptúa la musicología como un complejo *sistema interactivo* de subdisciplinas, por lo que propone una *musicología sistémica* que sustituya a la *sistemática* (*ibid.*:11-15). Llama nuestra atención la noción de *sistema* que ha utilizado Parncutt, que sería cercana al análisis semiótico; sin embargo, consideramos que su propuesta, aunque propone la colaboración, aún no logra desligarse de una postura dualista bastante rígida.

¹⁵ Resumen de la traducción al inglés realizada por Parncutt.

¹⁶ Carl Dahlhaus (1928-1989), musicólogo de Berlín, considerado el mayor contribuidor al desarrollo de la musicología como disciplina después de la segunda guerra mundial.

El trabajo de Parncutt es reciente (2007), sin embargo existe un trabajo anterior (2005) muy sólido que ofrece a los musicólogos las coordenadas teóricas para comprender el desarrollo de las ciencias musicales. La investigadora Helga de la Motte-Haber,¹⁷ una de las musicólogas más reconocidas en Alemania, organizó las *ciencias musicales sistemáticas* en un manual de cuatro volúmenes que agrupa las áreas principales: estética, sociología, teoría y psicología de la música. Para Motte-Haber la meta de la *musicología sistemática* es encontrar las condiciones y principios de la *comprensión musical* (Stoffer y Oerter, 2005: 23). Llama nuestra atención que aun en este trabajo tan amplio, y sobre la base de su interés primordial que es la *comprensión musical*, los estudios sobre semiótica de la música no hayan sido agrupados en un campo independiente. Es decir: dentro del terreno de la musicología sistemática, la semiótica aún no ha sido validada como un método viable de investigación.

Destaquemos que Parncutt sostiene que los estudios semióticos en ocasiones resultan ser una mezcla de teoría musical, análisis (hermenéutica musical) y estudios culturales (2007: 7). Tanto en la perspectiva de Parncutt como en la de Motte-Haber, la semiótica ha quedado subordinada a otras áreas de conocimiento porque se utiliza como herramienta o técnica para responder a las teorías importadas de otras disciplinas, en este caso, las perspectivas lingüísticas del estructuralismo. Si bien Parncutt centra su atención en la imbricación teórica que sufre la musicología como consecuencia de la multidisciplinariedad, su propuesta colaborativa de la *musicología sistémica* aún no logra atenuar el problema interdisciplinario.

Evidentemente la lógica de categorización de la musicología se ha adaptado a la lógica de las discusiones metodológicas. Podríamos eximir de responsabilidad a la musicología de la ausencia de la semiótica musical como un campo independiente, ya que la semiótica misma no ha logrado consolidar su espacio; sin embargo, estamos convencidos de que la investigación musical podría comenzar a buscar un camino hacia su independencia teórica.

Exponer el despliegue del complejo panorama disciplinario que ofrecen estos autores es muy importante para ubicar nuestra investigación en un campo de conocimiento y para comprender las dificultades teórico-metodológicas que hemos ido enfrentando durante el desarrollo de nuestro trabajo; sin embargo, este lugar aún no es del todo claro. Si situáramos nuestro trabajo en la comunidad científica musicológica desde la óptica de Parncutt, nuestro acercamiento semiótico al aprendizaje de la música pertenecería a la rama de la *musicología cultural*. Si lo colocáramos en la perspectiva musicoló-

¹⁷ Helga de la Motte-Haber (1938), profesora emérita de ciencias musicales sistemáticas de la Technischen Universität Berlin. Su trabajo se centra en las ciencias musicales y la psicología de la música como camino para comprender la comprensión de la música. Disponible en: de.wikipedia.org/wiki/Helga_de_la_Motte-Haber.

gica de Motte-Haber, nuestro estudio se encontraría deambulando en el campo general de la *musicología sistemática*, entre las perspectivas estéticas, teóricas, psicológicas y sociológicas, porque nuestro diseño de investigación toca las cuatro aristas.

Situación de la psicología cognitiva de la música

Una de las áreas de especialización dentro de la musicología sistemática es la *psicología cognitiva de la música*, la cual opera desde la perspectiva empírica de la psicología y de las neurociencias. Hemos dedicado un apartado especial para exponer la situación de la *psicología cognitiva* porque es el área de la musicología que actualmente tiene mayor producción y presencia investigativa, y porque se ha perfilado como un campo general multidisciplinario donde las perspectivas semióticas podrían refugiarse.

En el manual de *Psicología general de la música* (Stoffer y Oerter, 2005), se expone detalladamente el desarrollo histórico de esta disciplina. Aquí señalaremos solo algunos de los acontecimientos más relevantes, mismos que nos ayudarán a comprender la relación que existe entre la semiótica y la psicología.

El primer aspecto que queremos destacar es que, antes de que Wilhelm Wundt otorgara autonomía a la psicología en 1879, la psicología era considerada una parte de la filosofía; por tanto, el interés por comprender tanto los *efectos* como los *significados* de la música en el ser humano tienen un origen eminentemente filosófico. El principio de *asociación* llevó a Aristóteles a sostener que la música desencadenaba ciertos *efectos* sobre el alma del ser humano. Bajo los principios de *parentesco* y *contraste*, poco a poco se fueron estableciendo asociaciones entre sonoridades, contenidos y emociones concretas (*ibid.*: 9-10).

Con el cambio de concepción sobre el alma humana, ocurrida con la corriente filosófica racionalista, se gestó una *teoría de los afectos* sustentada en una concepción naturalista de corte mecanicista. Durante el periodo barroco la tarea de la música fue generar emociones específicas en el público, por lo que en esta época los compositores estaban convencidos de que las emociones podían ser determinadas por las estructuras y las formas musicales (*idem.*).

El empirismo inglés tomó distancia del concepto de alma y así se comenzaron a utilizar los métodos empíricos de las ciencias naturales en el estudio detallado del sonido, con lo que se fue conformando una rama de la psicología de la música llamada *psicoacústica*. A partir de la revolución cognitiva de la década de 1960 la psicología cognitiva y la neuropsicología intensificaron sus esfuerzos para estudiar los procesos cognoscitivos ante el fenómeno musical. Prueba de ello es el incremento de las publicaciones y presentaciones de trabajos neuropsicológicos en congresos y encuentros científicos en los últimos treinta años (*ibid.*: 1).

El concepto de *psicología musical* apareció por primera vez en la literatura científica en 1903. En 1931 se estableció una diferenciación entre 1) *psicología del sonido* [*Tonpsy-*

chologie] –con estudios dedicados a las impresiones aisladas de los sonidos, como tono, unidad rítmica, acorde e intervalo– y 2) *psicología de la música* [*Musikpsychologie*] –con análisis sustentados principalmente en la fenomenología de la Gestalt, cuyo interés era la percepción de la música como una unidad–. Actualmente no se realiza esta distinción. Aunque las investigaciones se realicen desde perspectivas diferentes, todas se encuentran agrupadas en el campo general de la *psicología de la música* (*ibid.*: 8-9).

La psicología de la música se encarga de estudiar todas las formas de comportamiento humano surgidas durante una experiencia musical, ya sea escuchar, producir, improvisar, reproducir o dirigir. La tarea principal de la psicología musical es reconstruir teóricamente las funciones del cerebro humano que posibilitan ese comportamiento. Se parte del hecho de que todo comportamiento ocurre por el procesamiento de estímulos acústicos en un proceso de percepción que involucra la memoria y el pensamiento (*ibid.*: 14).

En principio, la psicología ha desarrollado distintas especialidades: *psicología general*, que se ocupa de los procesos cognoscitivos, las emociones y las motivaciones; la *psicología social* encargada del comportamiento humano en su entorno cultural; la *psicología del desarrollo*, que estudia los procesos en la niñez y adolescencia; la *psicología pedagógica*, dedicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje; la *psicología diferencial*, que estudia los casos individuales de talentos y destrezas especiales; y la *psicología clínica*, que diseña terapias especializadas para atender patologías. Stoffer y Oerter sostienen que cuando se trata de explicar un comportamiento musical, todas estas disciplinas están involucradas. En general la psicología musical se ha apoyado en los métodos y teorías de la psicología general: teorías de la Gestalt, teorías de la personalidad, fenomenología, teorías del comportamiento y psicoanálisis (*ibid.*: 14-20).

Dado que la psicología de la música se ha servido de los métodos de investigación de otras disciplinas para constituir su corpus de conocimiento, Stoffer y Oerter han analizado la relación de la psicología musical con algunas de ellas: 1) estética, 2) etnología, 3) sociología, 4) semiótica, 5) neurociencias y 6) fenomenología (*ibid.*: 22).

1) Perspectiva estética

Uno de los acercamientos estéticos que ha sido registrado dentro de los estudios de la psicología musical es la perspectiva crítica de Lerdhal. Este autor concibe que la comprensión musical a nivel estético puede realizarse en tres niveles: 1) desde los juicios individuales, 2) desde los prejuicios y hábitos, y 3) desde los fenómenos culturales. Los dos primeros niveles son estudiados por la psicología de la música y solo el último por la estética y la sociología musicales. Metodológicamente, la estética tiene una orientación filosófica; sus acercamientos los realiza desde la fenomenología, la hermenéutica y herramientas verbales. Stoffer y Oerter consideran que la psicología aquí se interesa por encontrar las causas de ciertas reacciones estéticas y por cuantificar las coincidencias entre los dogmas estéticos y las percepciones individuales. El ámbito estético que no es de interés psicológico es la

perspectiva histórica; es decir, el análisis de estilos de épocas anteriores. A la psicología musical en su vertiente estética le interesa pues, comprender qué elementos de la música son percibidos, cuáles no y por qué ocurre este fenómeno (*ibid.*: 28-30).

2) Perspectiva etnológica

Esta perspectiva es llamada también *psicología de la cultura*. Los aspectos etnológicos y culturales que interesan a la psicología de la música se apoyan principalmente en la existencia de universales; que son elementos musicales percibidos de forma similar en todas las culturas (*ibid.*: 31). Leonard B. Meyer realizó un estudio sobre los *universales* y propone algunas precisiones. Para este autor no existen *universales musicales* sino únicamente *universales acústicos* del mundo físico y *universales bio-psicológicos* del mundo humano. Sostiene que los estímulos acústicos afectan la percepción y la cognición. Para Meyer la práctica musical ocurre únicamente por la acción de universales bio-psicológicos. Su análisis lo sustenta en las neurociencias, parámetros sintácticos y estadísticos (1998: 6).

3) Perspectiva sociológica

La sociología de la música se encarga del estudio de la *funcionalidad y estructura* de los *significados musicales*. La sociología de la música responde al interés del *significado* cuando este se convierte en *símbolo* de ciertos comportamientos. El interés psicológico se encuentra en el estudio de los *fenómenos psicosociales* pero solo en un nivel individual o de pequeños grupos (Stoffer y Oerter, 2005: 34-35).

4) Perspectiva semiótica

En el análisis de Stoffer y Oerter, la *semiótica* es presentada como una subdisciplina de la psicología; perspectiva que probablemente se derivó de la concepción semiótica de Saussure, quien la consideraba una rama de la psicología social –por ende, derivada de la psicología general–. Stoffer y Oerter reportan el fenómeno de exportación teórica de la lingüística al ámbito musical, pero no la problematizan. Estos autores apuntan como uno de los estudios semióticos más importantes el trabajo de Fred Lerdahl¹⁸ y Ray Jackendoff,¹⁹ que consiste en un análisis estructural de la música, sobre la base teórica de la gramática generativa de Noam Chomsky.²⁰ El interés psicológico que se desprende de esta perspecti-

¹⁸ Alfred Whitford Lerdahl (1943), profesor de composición musical de la Universidad de Columbia. Compositor y teórico musical, conocido por su teoría cognitiva de sistemas composicionales o sistemas de ‘gramática’ musical.

¹⁹ Ray Jackendoff (1945), profesor emérito de lingüística de la Universidad de Brandeis. Especialista en semántica de lenguas naturales, sintaxis, teoría lingüística, evolución del lenguaje, cognición espacial, cognición social y cognición musical.

²⁰ Noam Chomsky (1928), lingüista estadounidense, profesor del Instituto Tecnológico de Massachusetts.

va semiótica se encuentra en *saber cómo el individuo representa las estructuras musicales* descritas mediante la teoría estructural chomskiana (*ibid.*: 40-45).

5) Perspectiva neuro-cognitiva

La psicología cognitiva en un principio se apoyó en los estudios y métodos en inteligencia artificial para comprender los procesos y estructuración de representación. Auxiliándose de herramientas informáticas se han propuesto modelos que simulan el procesamiento de símbolos para medir las reacciones o asociaciones. Las neurociencias, por su parte, han centrado su atención en el estudio de la localización cerebral de funciones específicas. El interés de la psicología es detectar las condiciones de ciertos comportamientos. Sobre la base de la analogía computacional, se describen dos tipos de procesos: *bottom up* y *top-down* (*ibid.*: 45-47). La cognición musical se interesa por estos procesos porque sobre esta distinción caracteriza dos tipos de percepciones: una *auditiva* y otra *musical*. La auditiva se centra en los mecanismos generales universales, correspondientes a los receptores periféricos –los sentidos– (*bottom-up*); y la musical involucra estructuras de conocimiento individuales, biográficas y culturales (*top-down*) (Kreutz, 2005: 186). Los primeros trabajos de esta línea neurocientífica en el ámbito de la música fueron realizados por Diana Deutsch en 1969 en San Diego, California (citado en Stoffer y Oerter, 2005: 54). Posteriormente las neurociencias abandonaron la metáfora computacional para adoptar la metáfora del cerebro mismo, el cual consiste en una red de conexiones neuronales. Sobre esta base se han desarrollado modelos *conexionistas* (*ibid.*: 55).

6) Perspectiva fenomenológica

La perspectiva fenomenológica de la psicología de la música se interesa por la capacidad del ser humano para evocar una rica gama de impresiones. Esta perspectiva se preocupa por estudiar las vivencias subjetivas y los significados subjetivos (*ibid.*: 18-19). Los primeros trabajos realizados en el contexto de la música desde esta perspectiva se remontan a Carl Stumpf,²¹ quien sustentó su teoría en el trabajo de su maestro, Franz Brentano²² (Motte-Haber citado en Stoffer y Oerter, 2005: 75). Uwe Flick advierte que si el análisis fenomenológico carece de una sistematización adecuada los estudios pueden

²¹ Carl Stumpf (1848-1936), filósofo y psicólogo alemán; discípulo de Hermann Lotze y de Franz Brentano. Posteriormente maestro de Husserl y Aron Gurwitsch. Stumpf fue el fundador de la Escuela de Berlín donde surgieron los principales exponentes de la teoría de la Gestalt: Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler. Stumpf acuñó el concepto de estado de cosas (*Sacheverhalt*) retomado y difundido por Husserl.

²² Franz Brentano (1838-1917), filósofo, psicólogo y sacerdote católico alemán que defendió la tesis de la intencionalidad de la conciencia y de la experiencia en general.

desembocar en una gama de descripciones exóticas sobre los distintos *mundos de vida* de los sujetos (Flick *et al.*, 2009: 106).

Hay que destacar que nuevamente nos encontramos ante la conflictiva relación multidisciplinaria que afecta a la musicología y a la semiótica. Estudios de naturaleza diversa aparecen agrupados bajo una misma etiqueta, esta vez, la de *psicología musical*. Actualmente, en aras de garantizar su presencia internacional, la psicología de la música de los últimos veinte años se ha afianzado en los métodos experimentales y ha intensificado su relación con las neurociencias, las teorías de la evolución y los acercamientos antropológicos (Bruhn *et al.*, 2008: 12). De acuerdo con Motte-Haber, la psicología de la música es la rama de la musicología sistemática más importante porque es donde se encuentra la mayor parte de los intereses de investigación (Stoffer y Oerter, 2005: 23). Enfatizamos aquí que las distintas perspectivas que se han trazado desde la psicología –estética, etnológica, semiótica, neuro-cognitiva y fenomenológica– no son categorías equiparables.

La razón de ser de trabajos filosóficos o teóricos, como el que pretendemos lograr en esta investigación, es cuestionar, proponer y profundizar las reflexiones sobre los postulados que tienen una larga tradición entre las comunidades científicas. La aspiración de quienes desarrollan trabajos teóricos es que estos contribuyan a generar nuevas hipótesis que puedan ser sometidas a prueba. En la musicología encontramos un gran potencial de análisis teórico. La desorganización y las imbricaciones teóricas son evidentes; y las reflexiones sobre su estatus científico se encuentran estancadas en la primera clasificación de finales del siglo XIX. Podemos advertir que junto con la exportación teórica se han trasladado problemas epistemológicos que no han sido resueltos en su lugar de origen. Se ha optado por la multiperspectividad e interdisciplinarietà, con lo que crece la dificultad para problematizar y ubicar nuevas investigaciones.

Situación de la investigación musical en México

La producción investigativa del campo de la música en México es coincidente con el diagnóstico realizado por Colina y Osorio sobre la investigación educativa general: ambas se encuentran centralizadas en el Distrito Federal y área metropolitana (Colina y Osorio, 2004: 27). El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) es el organismo responsable de la educación e investigación artística del país y realiza su labor educativa mediante instituciones culturales y centros de investigación, cuatro escuelas de iniciación artística en el Distrito Federal, doce Centros de Educación Artística (CEDART) distribuidos en el país y trece escuelas especializadas, entre ellas la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela Superior de Música, estos últimos en el Distrito Federal. Ninguna de estas instituciones ofrece estudios especializados en pedagogía musical.

La producción en investigación musical se encuentra principalmente en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musicales (CENIDIM), organismo federal ubicado en la ciudad de México. Las investigaciones que realiza este organismo competen al ámbito musical en general pero no cuentan con áreas especializadas en cognición ni pedagogía.²³ En octubre de 2010, en coordinación con la Sociedad Internacional de Musicología²⁴ se llevó a cabo el Congreso Internacional de Musicología, 200 años de música en América Latina y el Caribe (1810-2010), con sede en el Centro Nacional de las Artes (CNA) de la ciudad de México. A este evento se convocó a investigadores musicólogos para compartir trabajos que dieran muestra del estado del conocimiento de América Latina y el Caribe en materia musical.²⁵

A partir de la década de 1990 México comenzó a integrar en sus programas universitarios diversas opciones de formación superior en el ámbito musical. Actualmente el país cuenta con doce opciones de formación superior orientadas a la docencia de la música en universidades públicas y cuatro en instituciones independientes (Patiño Orozco, 2010: 51). Entre las opciones de educación musical en el país, solo la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece programas de posgrado (maestría y doctorado) en siete especialidades: cognición, composición, educación, etnomusicología, interpretación, musicología y tecnología.

En Guadalajara la única institución que ofrece la carrera de pedagogía musical es la Universidad de Guadalajara; sin embargo aún no dispone de estudios de posgrado. El Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) ofrece un programa de maestría en ciencias musicales, pero solo en la especialidad de etnomusicología.

El doctor Gonzalo Castillo Ponce, semiólogo musical mexicano, inició en 2003 el proyecto *Cima y sima: musicología en acción*. Su propuesta inicial fue generar un espacio multidisciplinario para la reflexión musicológica. Por medio de este proyecto se organizan jornadas y congresos internacionales; el más reciente fue el Cuarto Congreso Internacional Cima y Sima 2010 que llevó por título “La música de México y el mundo como factor para la construcción de la identidad: una lectura interdisciplinaria”,²⁶ donde se convocó a la reflexión sobre las nuevas realidades culturales, el significado de la música para la cultura y su influencia en los procesos culturales y generación del sentido

²³ El 25 de febrero de 2008 recibimos un correo electrónico del director del CENIDIM, Eugenio Delgado Parra, en el que nos confirma que no cuentan con áreas de investigación sobre cognición ni pedagogías musicales.

²⁴ International Musicological Society. Disponible en: www.ims-online.ch.

²⁵ En este congreso presentamos el trabajo: “Retos y dificultades en la investigación semiótica de la música”. Los resúmenes de las ponencias se encuentran disponibles en: musicaenlatinoamerica.inba.gob.mx/musicologia.html.

²⁶ Cima y Sima 2010. Disponible en: musica.uaz.edu.mx/web/cimaysima2010/cimaysima2010.html.

de pertenencia.²⁷ Por su naturaleza interdisciplinaria, se presentaron trabajos desde las diversas ópticas de la musicología. En este congreso destacó la participación del musicólogo italiano Enrico Fubini,²⁸ uno de los más reconocidos pensadores europeos que ha reflexionado sobre el significado musical.

De acuerdo con el análisis de los estados del conocimiento del COMIE realizado por Weiss, la educación artística no está considerada como campo independiente (2005: 11). Probablemente estudios futuros en el campo de la educación musical se alojarán en líneas de educación y valores, o cognición y educación. Como evidencia encontramos que en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (2007) se presentaron dos ponencias relacionadas con la música pero estuvieron alojadas en áreas distintas: una en el área temática Procesos de formación y, la otra, en el área temática Desarrollo humano y procesos de aprendizaje. En el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (2009) los organizadores alojaron nuestra reflexión musical²⁹ en el área temática de Educación y conocimientos disciplinares.

Por lo anterior, constatamos que el terreno investigativo de la *semiótica musical* se encuentra en pleno desarrollo. Los foros en México, en Latinoamérica y en Europa parecen estar abiertos a nuevas contribuciones, por lo que auguramos que vendrán tiempos de arduo trabajo.

Fuentes documentales

Hemos expuesto la complejidad para localizar los documentos relacionados con la semiótica de la música en un campo disciplinario porque este aún no se encuentra plenamente consolidado. A continuación presentamos las fuentes documentales más importantes organizadas de acuerdo con el territorio: organismos mexicanos, organismos internacionales globalizados y organismos internacionales por región.

Organismos mexicanos

Biblioteca Cuicamatini de la Escuela Nacional de Música-UNAM. Disponible en: cuicamatini.blogspot.com.

²⁷ En este congreso llevado a cabo en septiembre de 2010 presentamos el trabajo: “Semiótica musical: una identidad atrapada en la multidisciplinariedad y multiperspectividad”.

²⁸ Enrico Fubini (1935), investigador italiano, profesor de ciencias musicales en la Universidad de Turín, experto en estética musical. Uno de sus textos más importantes analiza la estética del lenguaje musical en la época contemporánea.

²⁹ Trabajo presentado: “Problemas del acercamiento semiótico al aprendizaje de la música: imbricación semiótica-hermenéutica”. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0290-F.pdf.

CENIDIM Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical.
Disponible en: www.cenart.gob.mx/centros/cenidim/

Centro Universitario de Investigaciones bibliotecológicas. Disponible en: cuib.unam.mx.

Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. Publicación de la Escuela Nacional de Música. Temáticas diversas-UNAM. Idiomas: español y portugués. Disponible en: www.unam.mx/enmusica y Disponible en: www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus_vol03-6.html.

Heterofonía. Revista de investigación musical (Centro Nacional de las Artes CENART³⁰/ Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical CENIDIM).

Pauta. Cuadernos de teoría y crítica musical. Temas diversos (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes CONACULTA/ Instituto Nacional de Bellas Artes INBA).

Revista electrónica *Conservatorianos*. Publicada por el Conservatorio Nacional de Música de México-INBA. Disponible en: www.conservatorianos.com.mx.

Seminario de Semiología Musical-UNAM. Grupo multidisciplinario fundado en 1995. Se dedica a la investigación de los métodos, técnicas y sistemas de análisis y crítica musical a partir de los fundamentos semiológicos. Reconocido por el International Research Project on Musical Signification. El Seminario de Semiología Musical está adscrito desde 2005 a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Los enfoques del seminario son la semiótica, el análisis del discurso, la teoría literaria y los estudios culturales. Presenta un énfasis en relacionar lo literario con lo musical. En la página se ofrece una lista bibliográfica básica pero no presenta una programación de actividades. Disponible en: www.semiomusical.unam.mx/.

Organismos internacionales globalizados

ESCOM (MUSICAE SCIENTIAE) *The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (Representantes de Francia, UK, Bélgica, España, Suecia, Alemania, Austria, Finlandia, Suecia, Italia, Holanda, Polonia). Incluye estudios de otros países fuera de Europa: Israel, Canadá y EUA. Disponible en: www.escom.org/page5/page5.html.

Estados Unidos de Norteamérica y Canadá

IASPM-AL Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. Disponible en: www.hist.puc.cl/historia/iaspm/iaspm.html.

IASS Association Internationale de Sémiotique. Presidente: Eero Tarasti. El sitio ofrece una lista de bibliografía básica sobre semiótica, boletines en línea, reseñas de libros, publicaciones recientes y calendarios para los congresos internacionales. Además establece contacto con asociaciones de semiótica en Austria, Alemania, la Repú-

³⁰ Disponible en: www.cnca.gob.mx/bibart.bibliotecadelasartes.

blica Checa, Italia, Francia y Estados Unidos. Disponible en: filserver.arthist.lu.se/kultsem/AIS/IASS.

International Music Council. Red global de organizaciones expertas y trabajo individual en el campo de la música. Fundada en 1949 por la UNESCO. Promueve la diversidad musical y los derechos culturales para todos (UNESCO House, 1, rue Miollins 75732 Paris Cedex 15, France). Disponible en: www.unesco.org/imc.

ISME International Society for Music Education. Red mundial fundada en 1953 dedicada al apoyo de la educación musical temprana, la educación musical en etapas escolares, la investigación en educación musical y la musicoterapia. Brinda facilidades para realizar publicaciones y organiza conferencias y seminarios internacionales y regionales. La red está afiliada a la International Music Council de la UNESCO y está presente en más de setenta países. Es la primera organización dedicada a la educación musical; respeta todas las músicas y todas las culturas. Su filosofía se basa en la creencia del derecho a la educación musical de cada individuo, como parte integral de la educación (P. O. Box 909 Nedlands, WA 6909, Australia/isme@isme.org). Disponible en: www.unesco.org/imc.

MLA Music Library Association. Fundada en 1931. Es la organización profesional en los Estados Unidos, dedicada a la literatura musical y todo lo relacionado con materiales musicales. Es una base de datos para encontrar publicaciones en torno a temas musicales, disponible en: www.musiclibraryassoc.org.

Organismos internacionales por región

PZ *Project Zero*. Proyecto de investigación sobre creatividad artística de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Disponible en: www.pz.harvard.edu/index.cfm.

RAIME Research Alliance for Institutes for Music Education. Encontramos que diversos autores son miembros de esta asociación, pero no tiene página en internet.

RED Evedmus. Red de investigación de colaboración europea. Contempla un programa ALFA para América Latina que apoya la formación académica, además evalúa los programas en educación musical. Cada equipo de trabajo tiene un representante que coordina la relación con el coordinador en Granada. Países participantes: Argentina, Brasil, España (Granada y Navarra), México (Yucatán), Portugal, Suecia. La coordinadora de México es la doctora Edith Juliana Cisneros-Cohernour, investigadora y profesora del Colegio de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Disponibles en: www.uady.mx y Red Evedmus www.evedmus.eselx.ipl.pt/index_ar.php.

RILM Abstracts of Music Literature. International Repertory of Music. Disponible en: www.rilm.org.

RISM International Inventory of Musical Sources. El repertorio internacional de recursos musicales es un proyecto transcultural que almacena la documentación existente

sobre recursos musicales (manuscritos, partituras, documentos sobre teoría musical, archivos y colecciones privadas). Disponible en: www.rism.ub.uni-frankfurt.de.

Computing in the Humanities and Social Sciences. Proyecto dependiente de la Universidad de Toronto, Canadá. Disponible en: projects.chass.utoronto.ca/semiotics/. Toronto Semiotic Circle. Asociación incorporada en la provincia de Ontario desde 1979. Promueve investigación y facilita la comunicación entre estudiantes interesados en comprender la semiótica desde estudios multidisciplinarios. Este sitio contiene vínculos hacia otros relacionados con la semiótica como Semiotics Institute Online, Semiotics Encyclopedia Online, Virtual Simposia, Research Tools. Semioticon Commons. Disponible en: vicu.utoronto.ca/tsc.

Latinoamérica

FLADEM. Foro Latinoamericano de Educación Musical. Institución latinoamericana autónoma fundada en San José de Costa Rica en 1995. Su preocupación es crear conciencia de la importancia de la educación musical. Este Foro organiza periódicamente el Seminario Latinoamericano de Educación Musical. El encuentro más reciente fue en mayo de 2008, en la ciudad de Mérida, Yucatán. La sede del FLADEM en México se encuentra disponible en: flademmx.org.mx.

Foro Latinoamérica de la IAML International Association of Music Libraries, Archives and Documentation Centres. Promueve actividades de bibliotecas musicales, archivos y centros de documentación. Facilita la realización de proyectos musicales, nacionales e internacionales. Disponible en: www.iaml.info/activities/projects_and_subjects/foro_latinoamerica.

RICMA Red de Investigación y Creación Musical de América con sede en Argentina. Disponible en: www.untref.edu.ar/documentos/3er%20seminario.pdf.

Violeta Hemsy de Gainza. Pedagoga musical argentina que presidió el Foro Latinoamericano de Educación Musical de 1995 a 2005. Es autora de más de 40 títulos de pedagogía musical. Disponible en: www.violetadegainza.com.ar/.

Europa

Alemania

Berichte der Fachgruppen der Gesellschaft für Musikforschung [Reportes de grupos temáticos de la sociedad de investigación musical]. Disponible en: www.musikforschung.de/Fachgruppen/fachgruppen.html.

Deutsches Musikinformationszentrum [Centro Alemán de Información Musical] (Bonn) Deutsches Musikrat [Consejo musical alemán]. Disponible en: www.miz.org.

GIFM *Gordon-Institut für frühkindliches Musiklernen* [Instituto Gordon de educación musical temprana]. Fundado por Wilfried Gruhn. Sus investigaciones sustentan que

el aprendizaje de la música a edad temprana ocurre de manera similar a la lengua materna. Disponible en: www.kilemusik.de.

Institut für Musik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Realiza investigaciones en educación musical, musicología sistemática, historia cultural de la música, música y medios, composición y teoría musical aplicada. Disponible en: www.musik.uni-oldenburg.de/.

VdM *Verbandes deutscher Musikschulen*: Asociación de escuelas de música alemanas. Disponible en: www.musikschulen.de.

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik [Revista crítica de pedagogía musical]. Disponible en: www.zfkm.org/http://home.arcor.de/zfkm/niessen2.pdf.

Eslovenia

Sociedad Musicológica Internacional. Seminario internacional. Approaches to Music Research: between practice and epistemology. 5 de mayo de 2008. Coordinado por Departamento de Musicología, Facultad de Artes, Universidad de Ljubljana, Eslovenia y la Sociedad Musicológica Eslovena. Los estudios musicales adquirieron un significado importante en esta institución debido a los avances en las disciplinas matemáticas. Esta universidad organiza congresos internacionales mediante la Sociedad Musicológica Internacional. Participan alrededor de 600 personas provenientes de 32 países. Disponible en: www.ff.uni-lj.si/oddelki/muzikologija/simpozij2008_program_eng.htm.

España

ESMUC Escola Superior de Música de Catalunya Disponible en: www.esmuc.net/.

Filomúsica. Revista electrónica mensual gratuita. Disponible en: filomusica.com/index.html.

LEEME Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. *Electronic Journal of Music in Education* (La Rioja, España). Disponible en: musica.rediris.es/leeme/.

RECIEM, Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Universidad Complutense de Madrid, España). Disponible en: www.ucm.es/info/reciem/v1.htm.

SIBE Sociedad de Etnomusicología. Es una sociedad científica que se interesa por la música como hecho cultural y en las relaciones de la música con sus contextos sociales. Fundada en Barcelona en 1991. La SIBE se dedica a la conservación y difusión del patrimonio musical, la divulgación científica de la etnomusicología sobre todo por las músicas populares, folklóricas y tradicionales desde la idea de música como recurso cultural y humano para el desarrollo del ser humano. Disponible en: www.sibertrans.com.

TRANS Revista Transcultural de Música. El primer número en formato electrónico es de 1995. Su edición es anual y trata temas diversos como (etno) musicología, crítica, feminista, músicas populares, estética y (etno) musicología cognitiva. Foro auspiciado por la Sociedad de Etnomusicología (SIBE). Promueve el diálogo y el debate sobre la producción de conocimientos musicales (Apartado 33035, 08080, Barcelona. edición@sibertrans.com). Disponible en: www.sibertrans.com.

Finlandia

ISI *International Semiotics Institute*. Dirigido por Eero Tarasti. Inició en 1988 en la ciudad de Imatra por iniciativa del colegio internacional de semióticos del Círculo Semiótico de Toronto. Organiza seminarios doctorales y posdoctorales en semiótica musical, los cuales forman parte del proyecto internacional de significación musical. El ISI mantiene estrecho contacto con universidades europeas, asiáticas y latinoamericanas, entre ellas la UNAM. En 2007 realizó el 9o. Congreso Mundial Communication: understanding/misunderstanding en la ciudad de Imatra. Disponible en: www.isisemiotics.fi/.

Musical Signification Project. Disponible en: www.music.helsinki.fi/musigpro/main.html.

Francia

Références en musicologie. Disponible en: musicologie.free.fr/.

Italia

Società Italiana di Musicologia. Fundada en 1964 con el propósito de difundir la cultura musical. Publica la *Revista Italiana de Musicología*. Disponible en: www.sidm.it/.

Seminario Permanente di Filosofia della Musica (Università degli Studi di Milano). Disponible en: users.unimi.it/~gpiana/fmitalia.htm.

Suiza

International Musicological Society. Fundada en 1927 en Basel como parte del Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines (acta musicológica). Disponible en: www.ims-online.ch.

CAPÍTULO II

Problematización: de la noción de lenguaje a la de sistema semiótico

El significado

“Donde las estéticas de lo inefable se han entregado con mayor libertad de impulso a sus propias divagaciones literarias acerca del misterio del arte es, quizás, en el campo de la música” (Eco, 2002: 172). Esta frase de Umberto Eco, escrita en 1959 en su artículo “Necesidad y posibilidad en las estructuras musicales” muestra el interés que han manifestado expertos de otras disciplinas por *explicar el fenómeno musical*.

La música se ha definido, de modo general, como el arte de las musas; por su matemática interna, como el placer inconsciente de contar (Leibnitz citado en Sacks, 1985: 252); por su grado de generalidad, como lenguaje universal (Schopenhauer, 1998: 193-194); por su fuerza expresiva, como “el lenguaje del sentimiento” (Langer citado en Calabrese, 1987: 32). Cada definición manifiesta *significaciones* de naturaleza distinta, lo que abre posibilidades de acercamiento desde disciplinas diversas.

El pedagogo musical Peter Schatt¹ identificó cinco rutas de acceso al problema de la *comprensión musical*: 1) la semiótica, 2) la hermenéutica, 3) la fenomenológica, 4) la psicológica y 5) la comunicativo-constructivista (2007: 39-48). La ruta que hemos seguido en esta investigación es la *semiótica*, lo que nos remitió necesariamente al análisis de la noción de *significado* en la música. Involucrar la noción de ‘significado’ implicó la revisión de las diferentes reflexiones planteadas desde la *filosofía del lenguaje*.

El problema del lenguaje se colocó en una posición central en la filosofía del siglo XX; según Haller este interés se atribuye a dos situaciones básicas: 1) no es posible investigar sobre la constitución del mundo interior, de la mente, del aparato conceptual de nuestro pensamiento, nuestros deseos y sentimientos sin recurrir a la expresión lingüística; y 2) se ha asumido que el lenguaje y la comprensión de los lenguajes naturales no son actividades interiores y privadas, sino comportamientos aprendidos en el uso

¹ Peter Schatt (1948), profesor de pedagogía y didáctica musicales en la Folkwang-Hochschule Essen, Essen, Alemania.

común; una especie de “juego en el que se aprende a seguir reglas” (Haller, 2003²). Esta supremacía del lenguaje que se denominó *giro lingüístico* surgió de la postura antipsicologista del programa de Frege³ y de Russell,⁴ y de la postura del joven Wittgenstein⁵ (*idem.*). Gustav Bergman llamó *giro lingüístico* al hecho de considerar la *lingüística* como *método analítico* (citado en García Suárez, 1997: 26) y como explicación del posicionamiento del *lenguaje* como el *objeto* de la filosofía.

La visión de supremacía lingüística en el quehacer filosófico derivó en que la filosofía del lenguaje se ocupara solo de los *actos del habla*: un tipo de acciones dentro del total de acciones humanas. Esta perspectiva fue puesta en tela de juicio por algunos filósofos del lenguaje, por ejemplo, John Searle. García Suárez deduce que desde la perspectiva de Searle se asumiría que es posible “dar cuenta adecuadamente de los fenómenos mentales, de las intenciones, creencias y otros estados mentales, sin apelar a nociones lingüísticas” (1997: 41). Aquí surge la necesidad de dilucidar si el acto de “dar cuenta” es una especificidad del lenguaje o, bien, una característica que ‘deben’ poseer todos los sistemas de signos de los que dispone el ser humano.

Según García Suárez, aunque el origen del interés filosófico en la elucidación lingüística se remonta a la filosofía crítica de Kant, los pensadores de la filosofía analítica contemporánea tomaron distancia de su visión psicologista por considerarla estéril; la visión de Kant circunscribía el conocimiento a lo inteligible y describable, perspectiva que no explicaba el sentido lingüístico que les interesaba comprender (*ibid.*: 30). Al psicologismo se le acusa de mantener una postura ‘idealista’ porque sus defensores sostienen que los conceptos son “ideas” o “imágenes” en la mente y que “la verdad es una noción epistémica que hace referencia a nuestras evaluaciones cognitivas” (Goethe⁶ citado en Putnam, 2000: 34).

García Suárez (1997) distingue tres momentos –impulsos– importantes en la filosofía analítica contemporánea: 1) el de Frege, 2) el de Moore⁷ y Russell y 3) el de Wittgenstein.

² Fuente electrónica sin paginar.

³ Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848-1925), matemático, lógico y filósofo alemán. Considerado fundador de la lógica moderna. Sus investigaciones analítico-lingüísticas influyeron el desarrollo de la filosofía y de la lingüística.

⁴ Bertrand Arthur William Russell (1872-1970), lógico, filósofo y escritor británico.

⁵ Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951), filósofo austriaco-británico, estudió en Cambridge filosofía y psicología con Russell y Moore.

⁶ Norma B Goethe, además de ser la traductora del texto de Putnam, *Sentido, sinsentido y los sentidos*, escribió la introducción para este libro que tituló *Putnam y la lectura de los modernos*.

⁷ George Edward Moore (1873-1958), filósofo británico; junto con Russell, fundador de la filosofía analítico-lingüística. En su obra metaética principal, *Principia ethica* (1903) reflexiona sobre el significado del “bien”.

Frege, en lugar de continuar la teoría del conocimiento de Descartes,⁸ enfocada en el qué y cómo conocemos, se dedicó al análisis de los significados; de este modo la investigación epistemológica se convirtió en investigación lingüística (García Suárez, 1997: 31). Diferenció el *sentido* y el *significado* de las expresiones verbales como principio fundamental para clarificar el uso de cada signo lingüístico. En cada enunciado el *sentido* es una *función del sentido de sus componentes*; el *significado* es su valor de verdad (Haller, 2003). Frege inició la línea crítica ‘antimentalista’ y propuso como lenguaje universal del pensamiento una *nueva lógica* de la expresión del pensamiento en la que *los conceptos se despliegan en el lenguaje* (Goethe citado en Putnam, 2000: 42).

Moore y Russell rechazaron el lenguaje ordinario y centraron sus esfuerzos en la depuración lingüística. Moore centró sus análisis en tres entidades: las *propiedades universales*, los *conceptos* y los *significados*. El objeto de su análisis no era el lenguaje sino *lo significado* por él; de la diferenciación entre *conocer el significado* y *conocer el análisis del significado* se originó lo que se conoce como *análisis conceptual* (García Suárez, 1997: 31). Russell asumió la continuidad entre ciencia y filosofía, utilizó la *lógica* como la herramienta de análisis y sostuvo que “las formas lógicas de las expresiones eran isomórficas con las formas lógicas de la realidad” (*ibid.*: 32).

A partir de la diferenciación entre *sentido* y *significado* de Frege, Russell constituyó la *teoría de las descripciones* para evitar el problema de la enunciación de objetos inexistentes; llegó a la conclusión de que la aplicación de un *análisis lógico* a formas lingüísticas como “el cuadrado redondo” o “el actual rey de Francia” evitaría el problema ontológico. Para Russell existían dos entradas al conocimiento:

(1) conocer mediante nociones conocidas (acquaintance) y (2) conocer mediante descripciones, camino del que surgió el principio analítico descriptivo: cada proposición que podemos comprender debe consistir completamente de componentes conocidos (citado en Haller, 2003).

Todos los objetos los conocemos mediante *descripciones*, pero estas solo las comprendemos si cada componente es conocido por nuestra mente. Este principio conduce a un tratamiento filosófico que analiza minuciosamente el *sentido* y el *significado* (*idem.*), tratamiento principal del *análisis clásico*: el análisis por *descomposición*.

Wittgenstein, alumno de Russell y Moore, asumió también el isomorfismo entre lenguaje y realidad, pero, además aceptó el lenguaje ordinario. Destacó una diferencia entre ciencia y filosofía: “mientras que la ciencia se ocupa de la verdad, la filosofía se ocupa del significado, elucida las proposiciones que la ciencia verifica” (García Suárez, 1997: 32). Continuó la línea ‘antimentalista’; se opuso a la concepción del ‘significado’

⁸ Renatus Cartesius Descartes (1596-1650), filósofo, matemático y científico francés.

como “imágenes que están en la cabeza” (Goethe citado en Putnam, 2000: 35) ya que consideraba que “creer en cosas que no son *conceptos* –en el sentido de “ideas”– es creer en cosas que son inconcebibles” (*ibid.*: 42). Se centró en la idea del *lenguaje como una institución* que no se puede seguir de manera privada: “el significado de una palabra lo otorga su uso en el lenguaje” (Haller, 2003). Enfatizamos que se vislumbra la perspectiva pragmática peirceana. Peirce también defendió este mismo aspecto en la significación de los símbolos: “A través del uso y de la experiencia, su significado crece” (1986: 58). Su concepción destaca que el lenguaje no ocurre primero como sistema, sino que es el resultado de una diversificación de actividades que pertenecen a la historia natural del ser humano.

El significado en la música

La historia de la estética y psicología musicales han ofrecido tres respuestas al problema del significado musical: 1) la música *no tiene significado*, 2) el significado de la música es la *expresión de la emoción*, y 3) el significado de la música se encuentra en su propia *forma* (formalistas) (Kopiez, 2006: 190-192). A continuación analizamos los alcances de cada una de las perspectivas:

Optar por la primera respuesta, la negación del ‘significado’ musical, desembocaría en una visión simplista y cómoda. Negar lo que no comprendemos solo abre una puerta falsa. Consideramos que los músicos Igor Stravinski⁹ y Pierre Boulez¹⁰ podrían ser catalogados erróneamente en esta primera categoría si se distorsiona el sentido de sus aportaciones por ignorar la estrecha relación que tiene la música con el problema de la relación lenguaje y pensamiento. Stravinski afirmó: “Considero a la música, en esencia, [...] impotente para expresar cosa alguna” (1936 citado en Kalkofen, 2008¹¹). Por su parte, Boulez aseveró: “la música es un arte no significativo” (Wolffer, 1999a: 28-29). Stravinski precisó que su declaración solo pretendía enfatizar que la música “va más allá de los significados verbales; iba dirigida contra el concepto de que una pieza musical es en realidad una idea trascendental ‘expresada en términos musicales’” (citado en Jiménez Cataño, 2006: 15).

Negar el significado musical solo es posible si negamos la existencia de los signos que articulan el pensamiento musical, o bien, si el acto de *significar* se construye al acto de

⁹ Igor Stravinski (1882-1971), músico y compositor ruso.

¹⁰ Pierre Boulez (1925), músico y matemático francés.

¹¹ “ist die Musik ihrem Wesen nach unfähig, irgend etwas auszudrücken, was es auch sein möge, eine Haltung, einen psychologischen Zustand, ein Naturphänomen oder was sonst”. Fuente electrónica sin paginar, disponible en: www.bildwissenschaft.org/image/ausgaben?function=fnArticle&showArticle=124.

pensar en signos lingüísticos. Solo en esa perspectiva podríamos cuestionar la legitimidad del acto de *significación musical*. George Steiner, desde la noción heideggeriana de *fragwürdig*—lo digno de ser preguntado— considera que preguntarse sobre el significado de una sonata de Mozart, al igual que hacerlo sobre el significado de nuestra existencia, abre una fuente inagotable de respuestas, ya que “no hay respuestas conclusivas ni decisiones finales y formales” (citado en Jiménez Cataño, 2006: 31). Este autor afirma que sí conocemos qué es la música aunque se nos escape la respuesta sobre el *ser* y su *significado*, y a pesar de que las explicaciones se hayan centrado únicamente en descripciones metafóricas:

[...] la conocemos en el laberinto de nuestra mente que le hace eco, en la médula de nuestros huesos. Somos conscientes de su historia. Le atribuimos un significado inmenso. Y verdaderamente es ésta la clave. La música significa, también sobre todo donde no hay modo alguno de parafrasear su significado, de reexpresarlo en una manera alternativa, de exponerlo a nivel léxico o formal (*ibid.*: 45).

Es innegable que la música es una práctica social, un fenómeno que está presente en las distintas culturas humanas en formas diversas, por lo tanto es plenamente legítimo preguntarse sobre su ‘significado’; sin embargo, argumentar su existencia con enunciaciones como las de Steiner, no nos permite avanzar hacia su comprensión, por el contrario, evade su complejidad.

Lo que legitima las preguntas sobre el *significado musical* es 1) la existencia de *signos musicales* y 2) la actividad de *pensamiento musical*; sin embargo, ¿es posible *pensar musicalmente* de forma independiente, prescindiendo de los signos lingüísticos que articulan el pensamiento conceptual?

Al enfatizar que la música no es verbalizable debemos considerar algunos matices: nos queda claro que la música no es una lengua, por lo tanto no se traduce lingüísticamente, sin embargo, sus construcciones y formas sí son verbalizables y no podemos negar que la comprensión de su *lógica* puede estar ligada a nuestra capacidad de *pensamiento* en palabras. Veamos algunos ejemplos: cuando entendemos una *secuencia musical* del sistema tonal occidental entendemos que existen elementos que se repiten; los repetimos porque comprendemos el significado del signo lingüístico *repetir*. No podemos prescindir de comprensiones lingüísticas como *iniciar*, *concluir*, *enfatizar*, por mencionar algunas. Esta comprensión es lingüística pero es muy distinto a sostener que una secuencia significa un día lluvioso, un claro de luna o la exaltación del mar, aunque el título de una obra lo sugiera.

No podremos comprender *todo* sobre la música a la que nos acercamos, máxime si pretendemos comprender obras complejas como las de ‘los clásicos’. El mayor problema consiste en distinguir qué queremos comprender. ¿Queremos comprender las mentes

y motivaciones extramusicales de esos músicos excepcionales y complejos mediante sonidos musicales? Una parte de la *apreciación* musical depende de la comprensión verbal e histórica de las biografías de los compositores para otorgar a su música un *sentido estético* de acuerdo con las *normas estéticas* de su tiempo; sin embargo, podemos acceder a comprensiones musicales prescindiendo de tales “informaciones”.

Nuestra perspectiva semiótica sostiene que el sistema semiótico musical se asienta en sonidos y relaciones concretas que son asibles, analizables y comprensibles, de otro modo no sería posible la práctica y la labor del “*musicador*” –como término análogo al *comunicador*–.

La segunda respuesta centrada en concebir la música como la *expresión de la emoción* es quizá la entrada más conflictiva, ya que algunas de las propuestas desde esta perspectiva han otorgado sentido unívoco a combinaciones sonoras; otras, aunque han negado la univocidad, se apoyan en propuestas como la de Susanne Langer, quien describió la música como *el lenguaje del sentimiento* (citado en Calabrese, 1987: 32).

Si bien existen *acuerdos y convenciones culturales* sobre algunos componentes musicales generales (*modo mayor y velocidad rápida = alegría* y el *modo menor y velocidad lenta = tristeza*), estos no son valorados de la misma manera por los usuarios del sistema tonal occidental. En Mozambique, por ejemplo, “el sentido del modo mayor y del menor no existe; toda la música, aun la trabajada sobre temas dolorosos, es alegre”¹² (Willems, 1981: 88). Los orientales, por su parte, comprenden su música desde convenciones culturales más complejas porque otorgan significados espirituales a configuraciones sonoras específicas (*ibid.*: 89). Este modo de comprensión es distinto al de nuestro interés. Podríamos acercarnos semióticamente a la música oriental si centramos nuestra atención en comprender la lógica de las relaciones sonoras que la conforman –como la estructura de las escalas pentatónicas y los ciclos de quintas que utilizan (Honolka, 1979: 15)–. Achille-Claude Debussy,¹³ por ejemplo, incluyó elementos de la música oriental en sus composiciones, comprendió el sistema de relaciones y rompió con las normas del sistema tradicional occidental. Enfatizamos que el sentido de “ruptura” es posible únicamente desde la asunción de las normas y convenciones de un sistema aprehendido previamente.

La tercera respuesta sobre los significados musicales es la *formalista*. El análisis del texto de Jiménez Cataño sobre la relación *forma-contenido* en la música nos incitó a profundizar en este añejo debate, el cual se remonta al siglo XIX.

¹² La música de Mozambique está influida por la portuguesa y utiliza los modos mayor y menor del sistema musical tonal occidental, lo que difiere es el sentido que le dan sus usuarios. Se pueden escuchar ejemplos musicales en: www.rootsworld.com/rw/.

¹³ Achille-Claude Debussy (1862-1918), compositor francés.

Según Maria Reicher (2005), el significado del término *formalismo* en el ámbito de la estética ha sufrido algunas transformaciones que no deben ser ignoradas. En general el término ha sido entendido como el interés por los aspectos ‘formales’ del arte en contraposición a los de su ‘contenido’. Para los críticos del arte de la primera mitad del siglo XX llegó a significar que los aspectos formales, y no los del contenido, marcaban la base de la valoración estética, con lo que defendían *un arte plástico carente de objeto*; desde esta perspectiva se definió el arte abstracto, cuya interpretación se sustenta exclusivamente en cualidades intrínsecas a la obra e ignora todos aquellos aspectos biográficos del artista o circunstancias de su creación. Según Reicher, en el sentido pragmático del término el *formalismo* prescribe lo que el artista “debe” cuidar en la producción de su obra; el artista procura la *autonomía del arte* bajo el lema “*el arte por el arte*”.¹⁴ Desde la perspectiva de *autonomía normativa* el arte carece de una meta utilitaria; sin embargo, el formalismo también adoptó una perspectiva *descriptiva* que encaraba metas políticas o religiosas consideradas elementos “*extraartísticos*”. En esta perspectiva, el nivel de *contenibilidad* en las artes plásticas¹⁵ y representativas¹⁶ se definiría por la cantidad de elementos extraartísticos involucrados (Reicher, 2005: 151-152).

Rafael Jiménez Cataño¹⁷ analizó la relación *forma-contenido* en la música e incluyó en su trabajo el pensamiento de George Steiner,¹⁸ quien exploró este problema. Esta lectura nos condujo a la revisión del texto *De la belleza musical* de Eduard Hanslick, musicólogo del siglo XIX, quien en 1854 inició el análisis minucioso de dicha relación. Cuando Steiner asevera que “La música significa. Rebose de significado que no se traducirá en estructuras lógicas o en expresión verbal. En la música la forma es contenido, forma contenida” (citado en Jiménez Cataño, 2006: 16), reconocemos de inmediato la propuesta *formalista* de Hanslick, la cual se sustenta en la generación de “significados” musicales desde el propio sistema musical. Este autor se muestra a favor de un “significado absoluto” e intrínseco a los sonidos mismos sin necesidad de referirlos a fenómenos extramusicales (Hargreaves, 1998: 20-21). Hanslick dedicó el séptimo y último capítulo de su obra *De la belleza musical* al análisis de los conceptos ‘contenido’ y ‘forma’ en la música. Este autor, en contraposición al idealismo romántico de su época, defendió el ‘formalismo’ en la música con el siguiente argumento: el *contenido* en la música se encuentra en las líneas y *formas* sonoras que “no tienen otros contenidos que ellas mismas” (1854: 96).

¹⁴ Tesis del parnasianismo: corriente francesa que concibe el arte como forma y no como contenido. Es considerada el origen del modernismo.

¹⁵ Pintura, escultura.

¹⁶ *Darstellende Kunst*: danza, teatro, pantomima.

¹⁷ Rafael Jiménez Cataño (1960), filósofo mexicano, profesor de la Facultad de Comunicación Institucional de la Universidad della Santa Croce en Roma.

¹⁸ George Steiner (1929), crítico literario y escritor francés.

Hanslick concebía la relación *forma-contenido* como una estructura definitivamente *indisociable* en el ámbito musical. Los filósofos Rousseau, Kant, Hegel, Vischer y Kahlert fueron los primeros en pronunciarse en favor de la *incontenibilidad musical* –carencia de contenido en la música–; otros autores, principalmente escritores, defendieron lo contrario, su *contenibilidad* (*ibid.*: 95), así surgió este debate entre *formalistas* y *contenidistas* que hasta la actualidad entorpece las explicaciones sobre el *significado musical*. Según Hanslick, en el siglo XIX los *contenidistas*, en aras de defender el honor de su arte, cuestionaban lo siguiente:

¿Cómo, el arte, que nos eleva e impresiona, al que tantos espíritus nobles han dedicado su vida, que se sirve de las ideas más altas, puede estar cargado de la maldición de la incontenibilidad y ser simplemente un juego del sentido del ¡sonido vacío!? (*idem.*).

Para Hanslick la *incontenibilidad* no era cuestión de honor sino de un sencillo reconocimiento de la verdad; y para llegar a ella se debían esclarecer los conceptos *contenido*, *objeto* y *sustancia*. Consideraba que la confusión entre estos conceptos es el origen del debate porque cada una de las palabras podía evocar distintas imágenes (*idem.*). Inició su análisis con la definición de *contenido* en su sentido original: “lo que contiene la cosa misma”. Al significarlo de ese modo los sonidos de una pieza musical, cuyas partes constituyen un todo, son contenido de la misma (*ibid.*: 86). Se apoyó en la idea de Kahlert, quien afirmaba que, a diferencia de la pintura, la música no tenía una *esencia* en el sentido de *objeto* porque no proveía una descripción verbal. Hanslick consideró indispensable no confundir el *contenido* con *el objeto*; consideraba que al tener un *objeto* en mente, el *contenido* podía explicarse en palabras, sin embargo la música no podía tener un contenido en ese sentido porque el contenido musical es un contenido indeterminado, “que puede ser pensado por cada ser humano como algo distinto, que solo se siente, que no es reproducible en palabras” (*ibid.*: 96).

Krüger fue defensor del contenido musical y se opuso a Hegel y Kahlert afirmando que la música era “solo otro lado del mismo contenido” (*idem.*). Para Krüger la música tenía un lado *activo* del contenido, distinto al lado estático de las formas plásticas. Defendía el movimiento de la música porque esta podía representar acciones como enfurecer, amar, murmurar, ondear y caer estrepitosamente; acciones imposibles para una obra pictórica. Consideraba que las artes plásticas solo podían mostrar imágenes estáticas como una característica espiritual o un estado mental mediante la expresión facial o posiciones del cuerpo. La música, en cambio, podía mostrar, para el mismo objeto, un perfil distinto, como la persecución. Para Krüger la música cantaba el terror, el temblor del alma, la emoción huidiza. Para Hanslick esto era falso, porque la música quizá podría *murmurar*, *ondear* y *caer* estrepitosamente, pero de ninguna manera *enfurecer* y *amar* porque estas acciones son pasiones sentidas (*ibid.*: 97). Para Hanslick la música es

incorpórea, término con el que pretende explicar que no existe un modelo que asegure la exactitud y reconocibilidad de su contenido. La imagen primigenia de su forma está ausente en toda nuestra gama de *conceptos*. No se repite ningún objeto conocido ya nombrado, por eso no posee contenido nombrable en nuestro pensamiento, concebible solo en conceptos concretos (*ibid.*: 99).

Para Hanslick la música solo dispone de acordes de séptima disminuida, temas en modo menor, bajos oscilantes, es decir, *formas musicales* que de la misma manera pueden *representar* una mujer en lugar de un joven, una persona perseguida por los guardias en lugar de por las furias, un celoso, un vengador, un torturado; en resumen, puede significar todo lo pensable, *si se decide* que la pieza musical tenga un significado (*ibid.*: 98). El contenido de una obra musical es su propia forma porque los conceptos “contenido” y “forma” se condicionan y complementan mutuamente: “[...] en la música vemos un *contenido* y *forma*, *sustancia* y *figura*, *imagen* e *idea* fundidas en una unidad oscura e inseparable” (*ibid.*: 99). Para este autor, esta unidad entre forma y contenido es una particularidad de la música que difiere de la poesía y de las artes plásticas, ya que estas permiten presentar los mismos pensamientos y los mismos acontecimientos en distinta forma. La misma historia –*contenido*– puede presentarse mediante una novela, un drama o una epopeya –*formas*–. Para Hanslick “en el arte musical no existe contenido referido a la forma, porque él no posee ninguna forma, excepto el contenido” (*idem.*).

Hanslick llega a la conclusión de que la unidad de pensamiento musical en una composición es *el tema*¹⁹ que es una entidad independiente e indivisible. Un sentimiento, pues, nunca podrá ser el contenido de la obra; los sonidos en sí mismos son el *contenido* que a su vez son *forma implementada* (*idem.*).

Para evidenciar que la estructura *forma-contenido* se encuentra amalgamada Hanslick analizó ejemplos difíciles. Mostró cómo cada intento de separación conducía a la contradicción y a la arbitrariedad. Al preguntarse si cambiaría la forma o el contenido al tocar el mismo *motivo* en instrumentos distintos o al desplazarlo a una octava más alta o al transponerlo, distinguió que, si se respondía que cambiaría la *forma* porque el *contenido* sería solo la gama de intervalos como esquema de notación, se caería en el absurdo de afirmar que un tema transpuesto cambió su contenido y mantuvo su forma. El reconocimiento de que el contenido *suenas distinto* ocurre necesariamente porque cambió su *forma*. Mediante la analogía de *coloración* precisó que las trasposiciones solo eran propiedades y sutilezas de la música: “Se comporta como cristales de colores en

¹⁹ De modo general se define como “idea musical que sirve de punto de partida para una composición” (Randel, 1984: 488); sin embargo es una unidad compleja que puede estar compuesta por varias configuraciones sonoras –*motivos*– dispuestas en varias maneras que determinarán la *forma* de la composición (véase la teoría del análisis de las formas en Grabner, 2001: 156-160).

un pabellón, por los que se puede ver el mismo objeto en rojo, azul o amarillo. Esto no cambia ni el contenido ni su forma, sino solamente su coloración” (*ibid.*: 100).

Hanslick enfatizó que el término *forma* no debería confundirse con el sentido del concepto *forma musical* de la teoría de la música que corresponde a estructuras estables –sinfonía, obertura, sonata– que refieren la *arquitectónica*²⁰ de las unidades de la composición, como simetría, contraste, repetición, etc. Refería el sentido de *contenido musical* a los *temas* elaborados según la arquitectónica y no al “objeto”, por tanto, el *contenido* no puede separarse de su *forma* (*ibid.*: 100-101).

Para Hanslick la *objetivación* de un *contenido musical* ocurre únicamente cuando se concibe musicalmente, cuando se toca ante alguien para mostrarlo desde su sonoridad completa. La composición sigue *reglas formales de la belleza* y se desarrolla *lógica* y condicionadamente por el *tema*: al igual que un personaje en una obra literaria, “el compositor propone el tema en distintas situaciones y ambientes, en los estados de ánimo más cambiantes, “todo lo demás, por contrastante que sea, es pensado y configurado en relación al tema” (*idem.*). Hanslick concluyó que la *incontenibilidad* sería propia de las composiciones libres, como el *preludio*,²¹ porque no poseían una forma sonora autónoma ni un tema (*idem.*).

Precisemos que la perspectiva *formalista* de Hanslick difiere de la de los críticos de arte de la primera mitad del siglo XX. La concepción de Hanslick no pretendía la eliminación del *contenido*, solo enfatizó que la música no tenía *contenido conceptual*. Cuando aseveró que la música no poseía ningún *objeto* conocido *nombrable* en nuestro pensamiento, concebible solo en conceptos concretos (*ibid.*: 99), nos queda claro que su concepción de *objeto* es el de ‘aquella cosa’ verbalizable, expresable principalmente en *conceptos*. Por tanto, para Hanslick la música solo carecería de conceptos, no de contenido. Pese a esta clara enunciación que marcaría una diferencia sustancial entre lenguaje y música, cuyas bases conceptuales son *las palabras* y *los sonidos*, respectivamente; el discurso está infiltrado por conceptos lingüísticos, utilizados metafóricamente, que lo enturbian y lo contradicen:

El efecto de una pieza sonora llega a cada persona con su individualidad, pero se enuncia que el contenido de ésta no es ningún otro más que el de las formas sonoras escuchadas, ya que la música no **habla** solo a través de los sonidos, ella también **habla** solo los sonidos (*ibid.*: 96) (Las negritas son nuestras).

²⁰ Concepto kantiano referido al arte de los sistemas. Según Fries, el estudio del sistema de todas las ciencias humanas. Disponible en: www.textlog.de.

²¹ Movimiento introductorio, clasificado entre las piezas de género menor, de género independiente (Grabner, 2001: 232). La formación musical del pianista formal contempla el estudio de *preludio* de J. S. Bach, quien compuso un preludio y una fuga para cada una de las 24 tonalidades del sistema musical occidental.

Cuando utiliza el verbo *habla*, inmediatamente remite a una capacidad *comunicativa* de la música que es conflictiva porque, en un sentido general, la *comunicación* implica la evocación de ideas –conceptos– comunes. Este ejemplo evidencia la pobreza conceptual de la teoría de la música –‘musística’–, carencia que ha obligado al musicólogo a emplear conceptos de la lingüística.

En cuanto a la *incontenibilidad* del *preludio*, a pesar de la gran libertad del compositor, el *preludio* es una forma musical y, aunque el tratamiento es distinto a otras *formas musicales* más estrictas, como la *sonata* o el *concierto*, también los sonidos se desarrollan sobre una estructura lógica; el preludio también *contiene materia sonora* estructurada y pensada sobre reglas generales del sistema como la tonalidad, las secuencias, las escalas, por mencionar algunas; o, bien, pensadas a partir de la violación de las reglas establecidas. Siguiendo a Hanslick, si el *contenido* es la *forma*, necesariamente una configuración de sonoridades, aunque esta sea libre, constituirá la *forma-contenido* de la composición.

Hanslick defendió la *indisociabilidad* de la estructura *forma-contenido* como una especificidad de la música. Pero esta característica no es exclusiva de la música: Saussure concibió el signo como una unidad de dos caras en la que el significado está unido –arbitrariamente– al significante, es decir, el *contenido* existe necesariamente en la *forma*. Los ejemplos que ofrece Hanslick en el ámbito de la literatura –sin pretensión de profundizar este aspecto– podrían refutarse porque desde su óptica se asume que el proceso de significación de una historia variará en cada forma que adopte. Los significados generados mediante una narración son necesariamente distintos a los generados por una poesía aunque ‘el tema’ sea el mismo. Podemos afirmar que la indisociabilidad *forma-contenido* es una característica común a todos los sistemas de signos y no solo una especificidad de la música.

Los formalistas, por su parte, atribuyeron a la música un valor puramente fónico, por ejemplo, Igor Stravinski afirmaba que la música era incapaz de expresar algo: “si la música parece expresar alguna cosa, se trata de una ilusión y no de una realidad” (citado en Akoun y Ferrier, 1977: 378).

Podemos constatar que, aunque se niegue el significado en la música de manera explícita, indirectamente se le atribuyen significados sobre la base de otros registros de representación. Enrico Fubini asegura que no se trata de que la música no signifique nada, sino que, simplemente, sus significados no son verbalizables; su contenido no se puede traducir literalmente como lo hacemos de un idioma a otro porque las notas no corresponden a ningún lenguaje verbal; sin embargo formulamos discursos metafóricos en torno a la obra:

El significado está entre las notas y emerge siempre de un contexto relacional [...] todo significado emerge [...] de un complejo contexto de relaciones y su comprensibilidad y comunicabilidad subsisten, precisamente en la medida en que el sistema no se altera hasta el punto de anularlo (Fubini, 1994: 84-85).

Para Fubini, los significados que otorgamos a la música están vinculados a estructuras sintácticas que nos permiten asociarlos a contextos concretos. Así reconocemos distintos tipos de música que se han configurado históricamente (*ibid.*: 84).

La tercera respuesta sobre el significado de la música está ligada a la expresión de la emoción. La teoría estética de la expresión –*Ausdrucksästhetik*– de Hausegger se inclina por la tercera respuesta. Su perspectiva sostiene que la expresión musical es la fuerza que garantiza la *comprensión emocional* sin prerequisites y se sustenta en el hecho de que la música, para la mayoría de la gente, dado que su relación con ella no es profesional, satisface funciones emocionales, no cognoscitivas (Kopiez, 2006: 190-192).

Nosotros no estamos convencidos de que esta tercera opción sea viable para comprender el fenómeno del significado musical. Consideramos que en el problema de comprensión musical se debe atender y explicar las funciones cognoscitivas del aprendizaje del *sistema semiótico musical*, entendido como un sistema de conocimiento.

Lingüisismo: implicaciones de la supremacía lingüística

Hemos documentado que en los análisis del fenómeno musical se han utilizado conceptos lingüísticos para explicarlo. Es en ausencia de una red conceptual exclusiva del sistema musical –para comprenderla y reflexionar sobre ella– que se ha optado por explicar en términos lingüísticos las relaciones sonoras. *Lenguaje, gramática, semántica, sintáctica*, entre otros, son términos de la red conceptual de la lingüística que han sido modificados únicamente con el adjetivo *musical* para estudiar la música. Una consecuencia es que en los estudios se han dejado de analizar propiedades exclusivas del sistema semiótico musical, porque las teorías lingüísticas no son plenamente compatibles con las características de la música.

Afirmaciones como la de *asintacticidad* y *asemanticidad* musical pronunciadas por autores como Nattiez, Stravinski y Boulez, han traído como consecuencia que algunos investigadores, actualmente, continúen tomando partido en una confrontación poco fructífera sobre la significación musical.

No podemos negar la utilidad del término ‘lenguaje musical’ como metáfora explicativa, sin embargo, algunos teóricos han extralimitado su utilidad metafórica y han impuesto a la música características que son propias y exclusivas del lenguaje, como la *narratividad*. Hemos encontrado que aún se acude al mito de considerarla *el lenguaje universal*; incluso la han ubicado como un *medio de comunicación* más eficaz que cualquier lenguaje (Kopiez, 2006: 189, 209).

La música es una más de las formas de expresión del ser humano y lo ha acompañado en manifestaciones culturales diversas: desde la religión y sus ritos, hasta el entretenimiento y sus excesos. La música es principalmente una expresión artística pero, por su complejidad, ha sido también del interés de múltiples miradas científicas; se ha

accedido a ella por métodos diversos y desde las distintas posturas epistemológicas que validan el conocimiento. Se han realizado estudios antropológicos y filosóficos que mediante diversas hipótesis –Rousseau (1712-1778),²² Herder (1744-1803), Stumpf (1848-1936)– han intentado explicar su origen. Desde las ciencias duras se ha escudriñado la relación matemática de los sonidos²³ y se ha intentado su objetivación en ramas de la física como la acústica.²⁴ Las ciencias sociales han generado estudios abundantes: históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, estéticos, psicológicos, lingüísticos, semióticos y hermenéuticos. Albergados en el campo de la *musicología* –o *ciencias musicales* [*Musikwissenschaften*]– los teóricos han recurrido a la exportación conceptual de otras áreas del conocimiento para elaborar sus propuestas. Nosotros hemos focalizado un problema de exportación conceptual de la *lingüística*, hacia una disciplina que hemos denominado ‘*musística*’; problema que inició con el estudio de los paralelismos entre el lenguaje y otras formas de expresión.

La música ha sido conceptualizada como un lenguaje porque posee un sistema de signos, se organiza en estructuras y a sus formas expresivas se les han atribuido significados. Encontramos documentadas propuestas creativas como la de Jacques Chailley,²⁵ quien a principios del siglo XX intentó escribir un diccionario de la música de Johann Sebastian Bach. Chailley afirmaba que el material sonoro dibujaba y describía situaciones y emociones con exactitud. Otro caso es el de Deryck Cooke,²⁶ quien evidenció núcleos significativos en la música. Cooke no atribuía un carácter conceptual a la música, pero afirmaba que esta expresa emociones y sentimientos mediante vocablos precisos (Fubini, 1994: 54-67).

La visión de la música como lenguaje ha sido cambiante a lo largo de la historia. Antes de Rousseau se presuponía la *universalidad del lenguaje musical*; idea que se fue debilitando en la época del romanticismo, con la aparición de las escuelas nacionales y con el descubrimiento de otros ‘lenguajes’ de países extraeuropeos (*ibid.*: 180); sin

²² “Los versos, los cantos, la palabra tienen un origen común. [...] Los primeros discursos fueron las primeras canciones” (Rousseau, 2006: 55).

²³ Concepción medieval de la música como *número audible*, base del sistema musical occidental: Pitágoras oyó por casualidad las armonías producidas por los cuatro martillos que golpeaban un yunque. Así descubrió la relación entre los sonidos, que constituirían las consonancias perfectas en los intervalos *unísono, cuarta, quinta y octava* (Cullin, 2005: 19).

²⁴ Como ejemplo de estos trabajos podemos citar “La teoría de la percepción sonora de Helmholtz” (Rieger, 2006). “Ensayo sobre música y electricidad” (Chávez, 1992). “La numerología de J. S. Bach” (Boyd, 1985).

²⁵ Jacques Chailley (1910-1999), científico musical, pedagogo y compositor francés.

²⁶ Deryck Cooke (1919-1976), musicólogo inglés. Destaca en especial un trabajo al que llamó “El lenguaje de Mahler”.

embargo, la red conceptual lingüística ha sido utilizada recurrentemente en las investigaciones hasta nuestros días.

Las teorizaciones lingüísticas más importantes que fueron llevadas al campo musical ocurrieron durante las décadas de 1970 y 1980. John Sloboda²⁷ comparó las teorías del lingüista Noam Chomsky y las del musicólogo Heinrich Schenker²⁸ para sustentar la existencia de estructuras similares a las del lenguaje en la música. Posteriormente los alumnos de Schenker asumieron la existencia de una gramática musical universal, aunque esta parece ser más flexible que la del lenguaje verbal (Jourdain, 2001: 339).

Los estudios de Lerdahl y Jackendoff adoptaron una postura análoga a la de la gramática generativa-transformacional de Noam Chomsky, la cual estructura el conocimiento inconsciente mediante reglas y principios que describen las ‘oraciones’ del ‘lenguaje’ musical; de manera que el ser humano comprenda “lo que sabe cuando sabe cómo hablar una lengua” (2003: 5-6). Estos autores partieron de la hipótesis de que las *intuiciones musicales* se organizan según cuatro dimensiones jerárquicas –*agrupación, estructura métrica, reducción interválica-temporal y reducción de prolongación*– que conforman la estructura de una pieza. Esta estructura está determinada por la interacción de reglas precisas de *formación, preferencia y transformación*, además de fórmulas convencionales –*cadencias*– para los comienzos y finales de las obras, las cuales articulan el significado. Todos estos elementos conforman en esta teoría la ‘gramática’ de la *música clásica tonal occidental* (*ibid.*: 311-312). Estos autores defendieron un paralelismo profundo y significativo entre música y lenguaje, fundamentalmente mediante la comparación de su *teoría de la reducción interválica-temporal* y la *estructura prosódica*, conceptos provenientes de la *teoría de la fonología* (*ibid.*: 350). Ellos consideraron que “la similitud entre la estructura prosódica y la musical puede utilizarse como punto de triangulación para enfocar el estudio de otras capacidades cognitivas estructuradas temporalmente” (*ibid.*: 368); consideraban que sus argumentos eran más fructíferos que otros intentos de establecer las semejanzas entre música y lenguaje, por ejemplo, la desarrollada por Bernstein²⁹ que se centraba en la comparación de las estructuras *sintáctica y musical*.

En estas propuestas evidenciamos la pobreza conceptual que hemos venido advirtiendo a lo largo de nuestro trabajo. Lerdahl y Jackendoff compararon categorías dispares como *estructura prosódica y estructura musical*; la categoría equivalente al adjetivo

²⁷ John Sloboda (1950), profesor de la Universidad de Keele, especialista en psicología musical: percepción, emoción y expresión. Autor de un título relacionado con la cognición matemática. Disponible en: www.keele.ac.uk/research/lcs/membership/sloboda.htm.

²⁸ Heinrich Schenker (1868-1935), teórico musical austriaco, autor del *Reduktionsanalyse*, sistema de análisis de la música tonal, que permite el reconocimiento de estructuras.

²⁹ Leonard Bernstein (1918-1990), compositor, pianista y director de orquesta estadounidense, además director de la Filarmónica de Nueva York.

musical sería *verbal*, por lo tanto, evidenciamos que no se generó un concepto categorialmente equivalente a la *prosodia* en el ámbito musical. Asimismo se centran en defender un paralelismo entre *música* y *fonología*, lo que evidencia la ausencia de un concepto análogo a la *fonología* en el ámbito musical. En dado caso habría que precisar la *fonología de la música* y no utilizar genéricamente el término *música*. La categoría utilizada por Bernstein, *estructura sintáctica*, tampoco es equivalente a la categoría *estructura musical*. Vemos que, de modo muy general, solo se utiliza el adjetivo *musical* o se trasladan conceptos de una disciplina a otra.

Este fenómeno derivó en que los análisis sobre los significados musicales hayan sido abordados principalmente desde la perspectiva lingüística. Dos de los estudios más reconocidos por la musicología son la *semiología* musical de Jean Jacques Nattiez y el enfoque greimasiano de Eero Tarasti (Martínez, 2001: 178).³⁰

Para alejarnos de estas perspectivas *semiológicas* evidenciamos por qué las analogías lingüísticas de las propuestas semiológicas son problemáticas:

Cuando Eco explica las estructuras musicales, no considera que las relaciones sonoras sean palabras que nos hablan, pero afirma que “el discurso musical, más que constituir un misterio, constituye la sede de una absoluta claridad lingüística” (2002: 172) porque existen relaciones mesurables concretas analizables. Consideramos que, como lo enfatizó Hanslick, más que *claridad lingüística*, la música posee *claridad estructural-formal*.

Cuando Nattiez afirma que existen significados en la música pero estos no se encuentran organizados sintácticamente como el lenguaje, se invoca a un modelo comunicativo que no podrá evadir las nociones *signo lingüístico*, *palabra* y *concepto* que son ajenas a la música.

[...] la organización sintáctica de la música no se da en el nivel del significado. Se encuentra en los elementos base del discurso musical, o sea, las notas, los acordes, el ritmo. Hay todo tipo de procesos que permiten la existencia de significados en la música, pero no se organizan sintácticamente como en el lenguaje (Wolffer, 1999a: 29-30).

En esta aseveración se apela a un *discurso* que *estructura* los sonidos; pero, cuando Nattiez corrige el modelo de *comunicación* de su maestro Jean Molino, para quien “la música es lo sonoro entendido y organizado por una cultura” y asevera que “es lo sonoro organizado, pero sin una semántica organizada sintácticamente” (*idem.*), se evidencia que limita su comprensión de lenguaje a la organización de esos significados previos en una estructura, perspectiva estructuralista emanada de la distorsión de la teoría saussu-

³⁰ Texto electrónico disponible en: bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371852677834857430035/p0000011.htm.

reana. Esta postura es inconveniente para el análisis del *proceso de significación*, porque elimina la noción de *sentido*, el *sentido* generado en el *uso* del sistema de signos.

Encontramos otro problema en el modelo semiológico de Nattiez. Su propuesta consta del análisis de la música en tres momentos: 1) análisis de los *métodos para describir las estrategias compositivas* (poyéticas) –investigación histórica, estudios de estilística comparada, análisis de esbozos y psicología de la creación–; 2) análisis *de las estructuras del objeto* –examina el nivel neutral con herramientas *fraseológicas, motivicas, clasificatorias, estadísticas* o *paradigmáticas*–; y 3) análisis *de las estrategias perceptivas* (estéticas³¹) –acercamientos cognoscitivos, teóricos y experimentales– (*ibid.*: 32). Observemos que cada etapa expresa un interés distinto: en la primera etapa se interesa por desentrañar el proceso creativo del compositor mediante el estudio de textos *sobre* música (signos lingüísticos); en la segunda se interesa por el análisis formal de la partitura (signos musicales); y en la tercera por el aspecto psicológico de la percepción, correspondiente a la psicología cognitiva de la música que requeriría un tratamiento diferenciado de los anteriores.

Veamos otro caso:

Existen composiciones que carecen de un título verbal, por ejemplo, la pieza para piano “***”³² del Álbum para juventud de R. Schumann (1848). Las indicaciones verbales que tiene la pieza son: *Nicht schnell, hübsch vorzutragen* [no rápido, fluir amablemente]. Musicalmente esta información no nos ofrece ‘significados’: ¿qué significa no rápido?, ¿con relación a qué referentes se otorga el significado de *lento*? y ¿qué sería *amablemente* en música? La existencia de un título tampoco resuelve el problema del ‘significado’ musical. El *sentido* musical se encuentra únicamente en la comprensión de su materia prima, que son las sonoridades, y de las relaciones establecidas en un *sistema semiótico* concreto.

Los teóricos musicales –musicólogos– se han referido al sistema semiótico de los sonidos como ‘lenguaje musical’ porque, desde las definiciones y caracterizaciones del lenguaje disponibles, la tarea de establecer paralelismos entre ambos sistemas pareciera ser inequívoca, sin embargo existen algunas imprecisiones.

Veamos lo siguiente:

En la definición del *Diccionario de uso del español*, el lenguaje es la “facultad de emplear sonidos articulados para expresarse, propia del hombre” (Moliner, 1990). Dado que el concepto *expresión* es impreciso –elección de sonidos para transmitir la significación (Ducrot y Todorov, 1995: 35)–, la música se acopla sin dificultad a esta categoría; la *expresión musical* será una de las facultades del ser humano y su realización consistiría en la articulación de sonidos.

Acercándonos a textos más especializados, en la *Gramática española* de Manuel Seco se define el *lenguaje* como

³¹ Capacidad sensorial (Ästhesie = Empfindungsvermögen).

³² Los asteriscos aparecen como título en la edición Urtext de la editorial Henle.

un medio de comunicación en que las señales son sonoras, es decir, que se perciben por el oído. Esas señales están formadas por sonidos que se producen en la garganta, en la boca y en la nariz aprovechando el aire espirado por los pulmones (1989: 15).

Esta definición incluye el fenómeno de comunicación como la acción de “hacer saber a otro lo que uno piensa, lo que uno siente o lo que uno desea. La manera más corriente de comunicarse es hablando. No solo es la más corriente, sino la más importante. Pero no es la única” (*ibid.*: 13).

Observamos que la música puede acoplarse también a esta caracterización porque utiliza señales sonoras que se perciben por el oído. Dado que la definición de comunicación deja espacio para otras formas distintas a la capacidad de hablar, la música encajaría plenamente en la categoría de medio de comunicación.

Edward Sapir³³ propuso una definición de lenguaje más amplia que parte de una distinción entre *habla* y *lenguaje*. concibió el *habla* como una función humana no instintiva, adquirida y heredada históricamente, en la que están involucradas la cultura, las tradiciones y los hábitos sociales, que varía de la misma manera que otros esfuerzos creativos como las religiones, las creencias, las costumbres y las artes (1954: 9-10). El *habla*, en cambio, es una red compleja y cambiante de adaptaciones cerebrales cuya meta es la *comunicación de ideas*. Dicha comunicación ocurre únicamente cuando un *sonido del habla* se asocia con elementos de la experiencia y adquiere *significado lingüístico*. Es requisito del habla que la asociación sea *simbólica, voluntaria y arbitraria*. Adicionalmente, en un inicio requiere atención consciente. Para Sapir el *lenguaje* es pues un método humano no instintivo para comunicar ideas, emociones y deseos mediante un sistema de símbolos auditivos producidos de forma deliberada por los órganos del habla (*ibid.*: 14-16).

Incluso en esta definición que parte de la diferenciación entre *habla* y *lenguaje* las características entre música y lenguaje pueden acoplarse. Se evidencia que la música comparte las características de asociación y, aunque el modo de producción de esta visión se restringiría únicamente al canto y excluiría la práctica instrumental, la música es una práctica humana no instintiva que utiliza un sistema de símbolos auditivos producidos de forma deliberada. El problema al que nos enfrentamos en esta definición es determinar si la música es capaz de *comunicar ideas y emociones*. Quizá no haya duda de la comunicabilidad emotiva, sin embargo, habrá que precisar si es conveniente utilizar el término *idea musical* o si su utilización incide también en la problemática de exportación conceptual.

³³ Edward Sapir (1884-1939), etnólogo y lingüista estadounidense de origen alemán. Se dedicó al estudio de las lenguas indígenas norteamericanas; es considerado el fundador de la etnolingüística. Según su principio de relatividad lingüística, almacenado en la *Hipótesis Sapir-Whorf*, las estructuras de una gramática marcan la conciencia de sus hablantes y determinan el pensamiento (citado en Brockhaus, 2003).

Para Sapir la comunicación de *ideas* ocurre cuando las experiencias tienen que ser *simplificadas* y *generalizadas* mediante categorías bien definidas; mismas que han sido aceptadas como rasgos de identidad por una comunidad. Los elementos del lenguaje que permiten rotular dichas categorías de experiencia son los símbolos.³⁴ Un sonido del *habla* adquiere, pues, su naturaleza simbólica solo cuando se convierte en un *hecho lingüístico* en forma de una *palabra* o de *concepto* que se asocia con algún elemento de la experiencia –imagen visual, sensación– y que “es el contenido o “significado” de la unidad lingüística” (1954: 16).

La *simplificación* y la *generalización* también ocurren en la música, no en forma de *palabras* sino de estructuras con características *reconocidas, definidas y utilizadas* por cada cultura. En música la organización musical se realiza mediante *motivos*³⁵ y *periodos* que conforman una estructura. En música no existe un equivalente a las palabras, porque las estructuras no definen conceptos en sentido lingüístico; sin embargo, mediante técnicas composicionales –*imitación, progresión, inversión*– los *motivos* dan origen a los *temas* que a su vez son organizados en *periodos* que son reconocibles y definibles teóricamente. Por influencia lingüística los *periodos* se han denominado ‘*frases*’³⁶ y los *temas* y *contratemas* se han enunciado como ‘*sujetos*’ y ‘*contrasujetos*’. La descripción teórica de un motivo podría ser la siguiente: un grupo rítmico de dos *corcheas*, en *intervalo* de tercera descendente, en modo *menor*, en *tonalidad* de *do*, que se *repite e invierte* para dar paso al *desarrollo*. Esta comprensión teórica y expresada lingüísticamente constituiría una ‘*idea*’ musical de un compositor, es una construcción única, original, pero sobre elementos fijos –sin asegurar aún que son conceptos– del sistema semiótico musical occidental.

Para Eco una estructura es el modelo que simplifica y uniforma fenómenos diversos, “es un artificio elaborado para nombrar de una manera homogénea cosas diversas” (2005a: 59). Aquí el término *artificio* nos remite a la propiedad de *arbitrariedad* del signo defendida por Saussure. Por ser una expresión social, un *hecho musical* es por tanto un *hecho simbólico*; nombramos y significamos homogéneamente músicas que comparten estructuras similares, es decir, articulaciones sonoras sobre sistemas que ha determinado cada cultura.

Siguiendo la misma caracterización del *lenguaje* propuesta por Sapir, un sonido de la *música* adquiriría su naturaleza simbólica solo cuando se convierta en un *hecho musical*

³⁴ Término utilizado aún sin la diferenciación peirceana.

³⁵ Figura melódica o rítmica breve (pueden ser dos notas) de diseño característico que se repite en la composición. Es más breve que el tema (‘sujeto’) (Randel, 1984).

³⁶ Es la sección de una línea musical; normalmente dos de ellas conforman un *periodo*. Se le atribuye una similitud con la oración en una prosa por su carácter conclusivo y estabilidad momentánea (Randel, 1984).

en forma de una ‘*huella*’ musical o de un *concepto*. Hemos utilizado el término *huella*³⁷ porque, como lo expusimos anteriormente, varios pensadores han destacado que no existen ‘palabras’ musicales y los *motivos* y *periodos* no son necesariamente equivalentes. Además, nos enfrentamos al problema de dilucidar la existencia de *conceptos musicales* que, en cierta medida, podría ser considerado, al igual que con el término *idea*, un fenómeno de exportación conceptual.

Actualmente los estudios semióticos de las artes tienden a marcar las diferencias con el lenguaje, sin embargo, aún no han descartado la posibilidad de continuar sus investigaciones asiéndose a las teorías lingüísticas. Omar Calabrese, por ejemplo, centrado en la relación *arte-comunicación*, considera que para definir las artes como lenguajes es indispensable que estas cumplan las siguientes características: que sean sistema, que estén constituidas por forma y contenido, que obedezcan a leyes estables de comunicación, que los sujetos participen de los códigos empleados y que sus sistemas tengan un fundamento establecido (1987: 15-16). Desde la caracterización de Calabrese la música empataría plenamente en la categoría de lenguaje: la música se construye sobre un sistema establecido y fundamentado, tiene estructuras que definen su forma y contenido; obedece a un modelo de comunicación y el público participa de su código.

Hacia la disolución del vínculo música-lenguaje

Un filósofo que propuso explícitamente la disociación de la música del lenguaje es Theodor Adorno,³⁸ quien consideraba que la música solo era semejante al lenguaje, mas no lenguaje como tal: “[...] quien toma la música literalmente como lenguaje, se confunde” (2000: 32). Aparentemente el enunciado es muy preciso, sin embargo es necesario enfatizar que él se refirió concretamente a la necesidad de transformar la noción de *lenguaje musical* que se tenía antes de que surgieran las ‘nuevas músicas’. Como músico y compositor fue testigo de la ruptura entre las propuestas del siglo XX y las estructuras del sistema musical tradicional predominantes hasta el siglo XIX. Para él las músicas previas al siglo XX *hablan otro lenguaje*.

Bach o Beethoven hacían hablar a la música sin palabras, sin imágenes e incluso sin echar mano de un contenido. La música del siglo XX, sin embargo, tiene que romper con la comunicación hasta negarla y, por consiguiente, su relación con el lenguaje cambia (*ibid.*: 18).

Aunque los términos *hablar*, *palabras*, *comunicación* y *contenido* hayan sido utilizados en sentido metafórico, nos da la impresión de que son analogías indispensables para la

³⁷ Eliseo Verón establece una diferenciación entre *marcas* y *huellas*.

³⁸ Theodor Adorno (1903-1969), filósofo, sociólogo, teórico musical y compositor alemán.

comprensión del pensamiento musical; por tanto, a pesar de haber propuesto que la música no es lenguaje, no consigue romper el vínculo. En términos generales, la teoría estética de Adorno se centra en la existencia de un lenguaje expresivo que se contrapone al lenguaje comunicativo (Monjeau, 2004: 137). Pese a esta precisión, el autor utilizaba conceptos propios del lenguaje en sus explicaciones y sostenía que su trabajo pretendía “hacer hablar”³⁹ a las formas artísticas. Afirmaba que la comprensión de las obras de arte se abre “solo a aquél que habla su lenguaje”⁴⁰ (Adorno, 2000: 16-17).

Pierre Schaeffer,⁴¹ por su parte, establecía que la diferencia principal entre música y lenguaje es la polifonía: la lengua hablada es lineal (monofónica) y la lengua musical es polifónica (1988: 180-182). Robert Jourdain⁴² describe de manera muy similar esta diferenciación y enfatiza que cuando escuchamos los sonidos simultáneamente producimos *acordes*, en cambio, cuando escuchamos palabras simultáneamente producimos *confusión*. Esta apreciación lo lleva a afirmar que la música no proviene del lenguaje y cuestiona lo siguiente: “*Wenn sich Musik wirklich aus der Sprache ableitet, warum sind wir so stumm?*” [“¿Si la música realmente proviene del lenguaje, por qué estamos tan sordos?”] (2001: 338).

Destacaremos que Lerdahl y Jackendoff ya vislumbraban el error en la tendencia de querer encontrar categorías lingüísticas en el código musical, por ejemplo, las palabras: “los significados musicales no son lingüísticos” (2003: 6). Esta precisión es importante, dados los ejemplos concretos de autores que, aferrados a los paralelismos entre música y lenguaje, intentaron generar para la música un espectro conceptual equivalente al *vocabulario* del lenguaje verbal, como el caso del diccionario para J. S. Bach de Jacques Chailley o los núcleos significativos de Dryck Cooke antes mencionados. Llama nuestra atención que estos estudios hayan sido realizados en el siglo XX, siendo que en el siglo XIX Eduard Hanslick⁴³ ya había iniciado una controversia oponiéndose a los significados unívocos en la música. Este autor se pronunció a favor de un *significado* musical *absoluto* e *intrínseco* a los sonidos mismos, sin necesidad de referirlos a fenómenos extramusicales (Hargreaves, 1998: 20-21).

A principios del siglo XX Susanne Langer⁴⁴ se pronunció en favor de la carencia de vocabulario en la música, es decir, le pareció discutible que existieran significados uní-

³⁹ “Zum Sprechen bringen”.

⁴⁰ “Welcher ihre sprache spricht”.

⁴¹ Pierre Schaeffer (1910-1995), compositor francés, experimentó con sonidos musicales y creó lo que llamó *música concreta*, que tuvo gran influencia en la música electrónica.

⁴² Robert Jourdain, periodista y músico estadounidense, autor del libro *El cerebro bien temperado*.

⁴³ Eduard Hanslick (1825-1904), científico musical austriaco, defensor de la perspectiva formalista del significado musical.

⁴⁴ Susanne Langer (1895-1985), filósofa nacida en Nueva York, una de las teóricas contemporáneas más importantes en filosofía del arte. Desde niña escribía sobre historia y aprendió a tocar el piano. Su apellido, Langer, es el de su esposo, el historiador William L. Langer.

vocos en el mundo de las emociones para determinados grupos de notas; consideraba la música como una forma de simbolismo que transmitía *significados emocionales* complejos (*ibid.*: 22). Ella consideraba que “la música es reveladora allí donde las palabras son oscuras, porque puede tener no solo un contenido sino un juego transitorio de contenidos” (Langer en Gardner, 1987: 73). Los estudios de Langer tratan de demostrar que la música no constituye un lenguaje, ya que desde un punto de vista lógico, no posee las características del lenguaje (Fubini, 1994: 76-90). El significado fundamental de la postura naturalista de Langer es que el pensamiento humano y los sentimientos se originan en procesos naturales y existen dentro de un orden natural (Lachmann, 2000). Esta autora percibía la música como un sistema de símbolos que no transmitía referencia directa a objetos o sentimientos sino que solo presentaba “formas de los sentimientos” que no pueden ser descritas con palabras o fórmulas lógicas (Gardner, 1987: 73).

En la dimensión semántica de la música surgieron las grandes controversias porque se ha cuestionado su función comunicativa (Karbusicky, 1986). Participan confusamente en esta discusión autores que consideran que el *significado musical* puede ser 1) *absoluto*, de las estructuras musicales; 2) *expresionista*, basado en sentimientos y 3) *referencialista*, si se asocia el significado a referentes extramusicales– (Hargreaves, 1998: 2021); asimismo otros autores negaron rotundamente la existencia de significado. Consideramos que estas tendencias fueron propiciadas por los paralelismos entre música y lenguaje; sin embargo, si analizamos las características del lenguaje, encontraremos aspectos dignos de ser problematizados.

Analicemos una definición de lenguaje que explícitamente excluye a la música de su espectro. Para Ducrot y Todorov el concepto *lenguaje* se enuncia en el sentido estricto de las lenguas naturales y debe poseer tres propiedades básicas: 1) ser *sistema*, 2) presuponer *significación* y 3) cumplir con el rasgo de *secundaridad* que posibilita la función de hablar de los elementos de su propio sistema o producir frases con variación de sentido según el contexto. Desde esta perspectiva, enclavada plenamente en la lingüística, un sistema que no cumpla la tercera característica permanecerá en la categoría de *sistema de signos* y si cumple solo la primera, subsistirá en la categoría de *código*. En esta caracterización se propone una jerarquización –*código, sistema, lenguaje*– en la que el *lenguaje* constituye el nivel más alto. Los autores afirman: “la música es un código: todos los elementos de una composición [...] están en relación entre sí; pero no significan; y tampoco poseen la calidad de secundaridad” (1995: 126). Según esta caracterización la música solo cumple la primera propiedad, por lo tanto, no es lenguaje. Corroboramos que la aseveración de asementaridad musical asumida por algunos musicólogos surgió de propuestas lingüísticas como esta.

En un sentido amplio, el término lenguaje alude a sistemas de comunicación de naturaleza diversa. En un sentido restringido, se diferencian los lenguajes humanos, entendidos como *lenguas naturales* (idiomas) de los *lenguajes formales*. Se ha asumido que

no existe una definición general válida para el concepto *lenguaje*, puesto que cada una de las propuestas refiere a aspectos y características específicas (Brockhaus, 2003).

Destaquemos entonces que se ha acudido indiscriminadamente al término *lenguaje* aludiendo a sistemas semióticos de naturaleza distinta –*lenguaje corporal, lenguaje telegráfico, lenguaje cibernético, lenguaje pictórico, lenguaje matemático, lenguaje algebraico, lenguaje cinematográfico, lenguaje musical*–, lo que evidencia una pobreza conceptual en cada una de las disciplinas, o incluso la laxitud y vaguedad en el concepto de *lenguaje*.

El fenómeno de exportación conceptual

Los acercamientos semióticos a las artes en general han sido sumamente conflictivos y la separación de la vía lingüística es compleja porque, como se expuso anteriormente, no se dispone de una red conceptual independiente para cada una de ellas. Aquí habría que enfatizar que los filósofos del lenguaje aún debaten sus explicaciones sobre el lenguaje, por lo que trasladar el término como concepto ‘acabado’ hacia el ámbito musical representa más un riesgo que un sustento científico sólido. Bourdieu nos advierte que al asumir teorías de una disciplina y trasladarlas a otra sin enjuiciamiento crítico se corre el riesgo de “dar por explicado lo que hay que explicar” (Bourdieu *et al.*, 2007: 38).

Por ejemplo, en el ámbito de la semiótica, Galvano della Volpe propuso una semiótica estética general en la que transfirió los conceptos fundamentales del lenguaje a las artes: pintura, escultura, arquitectura, música, cine (Calabrese, 1987: 107). De la misma manera, al asumir que la música es un lenguaje se han realizado análisis forzados desde teorías lingüísticas que, en gran medida, son incompatibles con la música. Aunque se enfatice su diferenciación, si no nos alejamos de los conceptos inadecuados caeremos en contradicciones. Así Susanne Langer, aunque trató de demostrar que la música no es lenguaje porque no posee las mismas características (Fubini, 1994: 76-90), al enunciarla como “el lenguaje del sentimiento” (Calabrese, 1987: 32) sus argumentos se debilitan. Cuando Langer sostiene que la música es “reveladora allí donde las palabras son oscuras, porque puede tener no solo un contenido sino un juego transitorio de contenidos”, o cuando sostiene que la música representa “formas de los sentimientos” que no pueden ser descritas con palabras o fórmulas lógicas (Gardner, 1987: 73) nos conduce hacia una zona aún más oscura y, sobre todo, desprovistos de la herramienta básica del pensamiento que es el lenguaje. Proponer que la música no es lenguaje no debe conducirnos a la negación del lenguaje como herramienta para comprenderla y explicarla. Dado que los sistemas semióticos, verbal, matemático y musical, son de naturaleza distinta, no son mutuamente traducibles –lo expresado en el código musical no puede ser expresado en signos numéricos ni en verbales ni viceversa– pero sí existe una expresión lingüística para los signos numéricos. Lo cuestionable en la propuesta de Langer, es que sostenga que la música sea esclarecedora cuando las palabras son oscuras, siendo que entre las

funciones de la música no se encuentra la de explicar ni argumentar. Esta es una de las diferencias más evidentes entre música y lenguaje.

Como afirma Peirce, “la única justificación de una inferencia a partir de signos es que la conclusión explica el hecho. Suponer que el hecho es absolutamente inexplicable no es explicarlo y, por ende, esta suposición no es nunca admisible” (1987: 59-60).

Apoyados en la línea de Langer otros autores, como Morpurgo-Tagliabue o Dufrenne, han sostenido que el arte “no es signo, no es código, no es sistema [...] por lo tanto, no debe ser tratado con métodos lingüísticos” (Calabrese, 1987: 135). Estos estudios, continuadores de la línea filosófica de Ernst Cassirer, reconocen las artes como *formas simbólicas* hermanadas con el lenguaje por tener un funcionamiento similar (*ibid.*: 30); han propuesto estudiar las artes mediante métodos no lingüísticos, sin embargo se evidencia que no las disocian desde su raíz, es decir, de su definición como lenguajes. Como ejemplo podemos mencionar a Francastel, que enuncia las artes como *lenguajes* y al mismo tiempo las define como hechos sociales de naturaleza distinta a las lenguas naturales; este autor no reconoce a las artes como sistemas de manera general porque para él cada obra de arte es un sistema en sí mismo (*ibid.*: 72). Podría entrecerse la distinción entre lenguas naturales y lenguajes formales, sin embargo consideramos que no es aceptable disociar el concepto lenguaje del concepto lengua. Excluir a la música de la categoría de lenguaje no implica necesariamente negar su naturaleza como *signo*, como *sistema*, como *código*; hacerlo imposibilitaría cualquier acercamiento semiótico.

Diana Raffman⁴⁵ declara su escepticismo ante el paralelismo entre música y lenguaje pero no lo niega completamente. Propone como característica determinante para diferenciar los conceptos que la música no posee contenido intencional. Su propuesta se apoya en la existencia de estructuras *gramaticales* que a su vez conducen a consideraciones *semánticas* (1993: 45-46), lo que, además del problema de lingüisismo, acercaría su propuesta a la visión estructuralista que otorga autonomía al código.

Otro ejemplo que devela una aparente ruptura entre música y lenguaje es la descripción de música de Enrico Fubini.

[...] la música no puede y no sabe expresar conceptos ni sentimientos individuales, pero, en compensación, solo ella puede expresar [...] en virtud de su carácter abstracto, las regiones más profundas de nuestro ser, la dinámica de nuestros sentimientos, nuestro inconsciente, la armonía universal (1994: 61).

Aquí el autor describe la música asumiendo ‘incapacidades’ –no *puede*, no *sabe*– que deben ser *compensadas* con ‘algo’ que no es del todo claro. Aunque Fubini anuncia la ruptura entre música y lenguaje, el *trasfondo* de *supremacía lingüística* permanece y coloca a la

⁴⁵ Diana Raffman, filósofa y musicóloga de la Universidad de Toronto, Canadá.

música como una forma de expresión comparable con el lenguaje pero en un nivel inferior porque la hace parecer deficiente en relación con el lenguaje. De la misma manera podríamos argumentar que el lenguaje es deficiente en relación con la música porque no es capaz de emitir sonoridades y armonías. Consideramos que este tipo de comparaciones, además de confusas, carecen de validez y que cada una de las formas de expresión tiene características propias que definen y validan su funcionamiento.

Acertadamente Fubini expresa que los significados musicales no son verbalizables; sin embargo, al explicar el fenómeno de significación como reconocimiento de los distintos tipos de música mediante la asociación de características específicas a contextos históricos, utiliza el término estructuras *sintácticas*, concepto eminentemente lingüístico (*ibid.*: 84). Su explicación se nubla cuando tratamos de entender cuáles son “las regiones más profundas de nuestro ser” o a qué se refiere con “la armonía universal”. Advertimos una contradicción cuando diferencia *semántica* y *expresividad*. Para Fubini la música puede ser asemántica pero ser expresiva. Quizá apoyado en esta idea, en un estudio reciente Rubén López Cano afirma que la música es asemántica porque “sus procesos de significación no se pueden comprender según los modelos semánticos, pero es semiótica porque nos permite desplegar *semiosis* a partir de ella” (2007). ¿Cómo conciben estos autores una expresividad carente de significado? ¿Qué sentido tendría desplegar procesos semióticos que no condujeran hacia la comprensión de significados? En estas ópticas se advierte una diferenciación entre semántica y semiótica que destruye el fundamento y la naturaleza del análisis semiótico. Cabe mencionar que esta distinción también fue realizada por Paul Ricoeur para sustentar su *lingüística del discurso*. Desde su perspectiva, la *semiótica* y la *semántica* estarían concebidas como entes distanciados y subordinados a la *lingüística*.

La negación de la dimensión semántica de la música se deriva de la perspectiva lingüística ajustada que hemos expuesto. Se podría afirmar que los autores, al no encontrar una categoría equivalente a los significados conferidos por el lenguaje verbal que habría de ser propuesta por la ‘musística’ optaron por la eliminación de la significación (dimensión semántica en lingüística).

El fenómeno de exportación conceptual del ámbito lingüístico ha ocurrido también hacia otras formas de expresión. Por ejemplo, Ludwig Wittgenstein, en sus últimas reflexiones se refirió al *lenguaje del color* como “otro contexto lingüístico más, otro juego más del lenguaje” (Reguera citado en Wittgenstein: 1994: iii). Mencionamos que en la década de 1960 Galvano della Volpe propuso una semiótica estética general del lenguaje para todas las artes (Calabrese, 1987: 107). Más tarde, en la década de 1970, el pintor Vasili Kandinsky (1987) analizó la forma pictórica refiriéndose a ella, ya en el título de su libro, como un producto creativo organizado mediante una *gramática*.⁴⁶

⁴⁶ Título completo: *La gramática de la creación. El futuro de la pintura*.

En sentido inverso, la lingüística también ha recurrido a conceptos de otras disciplinas. Aquí podríamos incluir la *teoría de la novela polifónica* de Mijaíl Bajtín (2003), quien con el concepto *polifonía*, proveniente del ámbito musical, aludió a la multiplicidad de voces interrelacionadas en el discurso; el sentido del término es distinto pero, a falta de un término propio de la lingüística se acudió a la música. Hans-Georg Gadamer también reflexionó sobre la música en relación con el lenguaje. En el capítulo “Música y tiempo” de su texto *Arte y verdad de la palabra*, se cuestionó lo que ocurre con *el lenguaje de los sonidos* y con *la música del lenguaje*, con la *melodía lingüística* de la poesía. Se refiere a un *alfabeto* musical con el que se debe estar familiarizado para comprender el juego musical (1998: 152).

La dificultad para precisar los conceptos es inevitable, incluso sin abandonar el ámbito estrictamente lingüístico existe el problema de la traducibilidad. Schopenhauer afirmaba que todas las traducciones son necesariamente imperfectas porque casi nunca se logra un sentido expresivo y significativo que produzca el mismo efecto. Es necesario que la mente trace *esferas de conceptos* específicas para cada lengua (Schopenhauer, 1998: 73).

La presencia de conceptos lingüísticos en el discurso musicológico y la evidencia de los conflictos provenientes de la concepción lingüística en la música nos permite problematizar este fenómeno como *lingüisismo*, como un fenómeno de exportación conceptual de la *lingüística* hacia una posible ‘*musística*’.

Pretendemos un alejamiento progresivo de la red conceptual de la lingüística, por lo que en este documento hemos optado por referirnos al ‘lenguaje musical’ como sistema semiótico musical. Nuestro propósito es avanzar hacia una ‘*musística*’, como término análogo a la *lingüística*, en aras de dilucidar la naturaleza del sistema y de los signos musicales. Nos apegaremos a la idea de Charles Sanders Peirce para quien el halo científico debe estar impregnado de un ideal:

que cada rama de la ciencia llegue a tener un vocabulario que provea una familia de palabras afines para cada concepción científica, y que cada palabra tenga su único significado exacto, a menos que sus diferentes significados se apliquen a objetos pertenecientes a diferentes categorías que nunca puedan ser confundidas entre sí (1986: 16).

Podemos afirmar que la música no es traducible al lenguaje verbal –ni a ningún otro– aunque se vislumbren ciertos paralelismos; sin embargo, durante el proceso de representación semiótica, el sujeto requiere apoyarse en *intelecciones previas*. Es en este proceso donde los *sistemas de signos* pierden su autonomía y se acude a explicaciones y conceptos de otras ciencias en búsqueda de paralelismos y similitudes.

El reconocimiento de registros semióticos formados por la interacción con entornos culturales valida la comprensión y la aprehensión de los sistemas simbólicos pero no el nacimiento de nuevas nociones. Si el acceso al conocimiento quedara supeditado y

condicionado únicamente a la aprehensión de las convenciones sociales, entonces los procesos creativos no tendrían modo alguno de ocurrir.

La sustitución del término ‘lenguaje musical’ por el de sistema semiótico musical nos acerca a la perspectiva lógica de la teoría de los signos, la *semiótica*. Un modelo semiótico deberá proveer herramientas que permitan distinguir con mayor claridad los procesos cognoscitivos y la naturaleza de los signos involucrados. Dadas las implicaciones lingüísticas que hemos analizado sobre el término ‘significado’, centraremos nuestra atención en la noción de *sentido*.

Es la diversidad de registros semióticos la que multiplica las posibilidades de que ocurra un momento creativo. Entonces, más que producir un efecto directo en habilidades cognitivas concretas, la música es un registro más en la gama de posibilidades humanas. De la misma manera como otros registros de representación permiten el acceso a la música, los registros musicales bien pueden estar a disposición para interactuar con otros objetos y crear nuevas nociones; de ahí que podamos ubicar el sistema semiótico musical como sistema de conocimiento.

De la noción de *concepto* a la de *noema*

Con la problematización antes presentada constatamos que la noción de *significado* restringida al ámbito lingüístico solo logra explicar aquello que ‘no es la música’.

¿Qué nociones nos permitirán describir la expresión musical?

Pese a que el término *concepto* es problemático por ser una característica del *lenguaje*, algunos autores han tratado de trascender las fronteras lingüísticas. Para Saussure los *conceptos* son hechos de conciencia, asociados a representaciones de los signos o imágenes acústicas que los expresan (1986: 38). Para Sapir las *palabras* son los símbolos de los *conceptos*, que son “una cómoda envoltura de pensamientos en la cual están encerradas miles de experiencias distintas y que es capaz de contener muchos otros miles” (1954: 20). Si ‘*palabra*’ es el signo del lenguaje que encierra los elementos de *experiencia del habla*, entonces debería existir un signo lingüístico que encierre los elementos de *experiencia musical*. Si la música no tiene *conceptos*, entonces existe un campo de acción para los filósofos del lenguaje para encontrar un término que describa dichos elementos.

El *Diccionario de la Lengua Española* define el término *concepto* como la “idea que concibe o forma el entendimiento” y como el “pensamiento expresado en palabras” (RAE, 2010). Por el momento no nos corresponde dilucidar este problema; sin embargo hemos encontrado dos posibilidades para enunciar las intelecciones musicales: 1) apoyarnos en el término propuesto por Duval: *noema*; o, bien, 2) apoyarnos en los términos bungeanos ‘*objetos conceptuales*’ cuya existencia es independiente de sus presentaciones lingüísticas (Bunge, 2006: 53).

En música es posible imaginar significados musicales concretos sin alusión alguna a signos verbales. Por ejemplo, es posible comprender los elementos de experiencia musical que conforman los conceptos *tonalidad* y *altura* mediante la audición de los signos musicales, aun sin conocer el signo verbal para ese fenómeno; en otras palabras, no es necesario acudir al signo verbal *tonalidad* para comprender qué combinaciones sonoras son permitidas en el sistema –estructura o configuración estética– de la tonalidad de *do mayor*. Del mismo modo, no es indispensable conocer la palabra *altura* para ubicar –en un teclado, por ejemplo– el sonido de un trombón en el registro grave, y de una flauta en el registro agudo. También es posible reconocer cuándo ‘debemos’ respirar al cantar o cuándo ha concluido un *periodo* musical sin recurrir al término ‘frase’. Se podría decir que tales *objetos conceptuales* son *creaciones mentales* concretas –conjuntos, relaciones, funciones y concepciones– a los que Bunge llamaría *constructos* (*ibid.*: 55).

Siguiendo la caracterización de *lenguaje* de Sapir, el acto de *hablar*, en música correspondería al acto de *musicar* –término equivalente al vocablo alemán *musizieren*–, el *hablante* sería el *musicante* y el *habla* sería la *música*. En esta configuración el *sistema semiótico musical* no dispone de un signo verbal equivalente al término *lenguaje*, es decir, para el sistema de símbolos auditivos producidos de forma deliberada tanto por los órganos del habla como por los instrumentos musicales; solo dispone del término general *música*.

La musicología ha utilizado el término *música* como concepto general sin precisar las sutilezas que han logrado los lingüistas. Inferimos pues que esta ausencia conceptual en la música es la razón por la que sus teóricos han recurrido al término *lenguaje musical*. De la palabra *lengua* se derivó el término *lenguaje*.⁴⁷ En nuestra reflexión, el término que hemos derivado de la palabra *música* es ‘*musística*’ que, como disciplina podría alojar las reflexiones musicales en torno a su *sistema semiótico*.

La caracterización de lenguaje de Ferdinand de Saussure se despliega sobre dos distinciones básicas: la primera entre *lengua* y *lenguaje*, y la segunda entre *lengua* y *habla*.

En la primera distinción, el *lenguaje*, aunque no se haya probado que su función sea la de hablar, es concebido como una facultad natural del ser humano; en tanto que la *lengua* es concebida como fenómeno adquirido y convencional. Desde esta óptica, la *lengua* es solo una parte del *lenguaje*, es “un producto social de la facultad del lenguaje” (1986: 35); la *lengua* es el *instrumento* que posibilita la facultad natural del lenguaje; “es el instrumento creado y suministrado por la colectividad [...] que hace la unidad del lenguaje” (*ibid.*: 37).

La segunda distinción se centra en la característica de individualidad del *habla* en contraposición de la naturaleza social de la *lengua*. Para Saussure la *lengua* no es un acto premeditado, sino un producto registrado pasivamente por el individuo; en cambio el *habla* es un acto voluntario en el que interviene la inteligencia. En este acto el sujeto

⁴⁷ El sufijo *aje* significa *conjunto* (Seco, 1989: 212).

combina el código de la *lengua* y utiliza un mecanismo psicofísico para expresar las combinaciones (*ibid.*: 40).

Desde la caracterización de Saussure entonces habría que problematizar la enunciación conceptual de la facultad natural para *musicar*, para los distintos productos sociales, para ese *acto musical voluntario e inteligente*.

Precisemos lo siguiente:

Coincidimos con los autores en que los signos musicales sí están conformados en un *sistema*. Nuestra perspectiva sostiene que los signos musicales sí son *significantes* y cabría reflexionar lo siguiente sobre la propiedad de secundaridad: es un hecho que a la música no le es posible '*hablar*' sobre los elementos de su propio sistema, sin embargo sí le es posible *musicar* y referir *noemas musicales* previos: aludir a estilos, a formas musicales concretas e incluso a compositores. Es posible *musicar* en un sentido estricto, pulcro, ajustado a convenciones y reglas, o bien *musicar* distorsionando, modificando y combinando *noemas musicales* diversos. Es posible *musicar* para producir mofas burdas o, bien, generar gigantescas apoteosis estilísticas, adjetivos que *significarán* únicamente en relación con el dominio estético del *sistema semiótico musical* en cuestión.

Podemos sostener que en el ámbito musical es posible la creación de *noemas musicales* nuevos. Veamos a continuación la teoría de la *doble articulación* de A. Martinet. Este autor propuso la existencia de dos tipos de *elecciones* en la lengua, tanto para quien la produce como para quien la comprende. La primera articulación se refiere a la elección de un valor significativo perteneciente a las mínimas unidades provistas de sentido, *monemas*,⁴⁸ y la segunda se refiere a las elecciones que permiten distinguir entre un *monema* y otro debido a variación en los *fonemas* (Ducrot y Todorov, 1995: 69). La música también es poseedora de unidades mínimas de sentido, unidades *significativas* equivalentes a los *monemas* y *unidades distintivas* equivalentes a los fonemas. La elección de un intervalo⁴⁹ o una secuencia melódica sobre una tonalidad correspondería a la primera articulación (*monemas*). En la concepción de la segunda articulación, la variación de un solo sonido (*fonemas*) podrá generar un significado distinto; por ejemplo, la variación entre un *modo mayor* y uno *menor* por la modificación de uno de los sonidos, la inclusión de la nota *sensible* en el acorde,⁵⁰

⁴⁸ No confundir el *monema* con la noción de *noema* que acabamos de explicar. El *noema* es una construcción derivada de la concepción de *noesis* de la teoría de Duval. El *monema* es un término que se contrapone al *fonema* en la teoría de Martinet.

⁴⁹ Distancia entre un sonido y otro medido en tonos y semitonos.

⁵⁰ Las escalas musicales constan de siete *grados*. La teoría armónica se fundamenta en la construcción de acordes en dos modos básicos (mayor y menor). Los acordes fundamentales se forman sobre el primero, tercero y quinto grados. El séptimo grado es llamado *nota sensible*. Los modos *mayor* y *menor* se diferencian por la distancia acústica entre sus dos primeros componentes. El solo desplazamiento del tercer grado provoca la imagen acústica característica para cada uno de los modos.

o la distorsión de un sonido que nos conduce a significar una estructura completa como *desafinada*. Del mismo modo se puede variar el ritmo de una melodía para que ésta, a pesar de contener los mismos elementos sonoros (en altura), pueda comprenderse como *jazz*, como *tango* o como *salsa*, dependiendo de la *elección* rítmica.

Observamos que las tres características de la propuesta de Ducrot y Todorov no son suficientes para negar el estatus de *lenguaje* –entendido como sistema complejo (1995: 126)– a la música, por lo que se confirma que los paralelismos entre música y lenguaje han surgido por la pobreza conceptual y la vaguedad de las caracterizaciones de *lenguaje* analizadas hasta este momento.

Consideramos que desplazar a la música a la categoría de código en el sentido otorgado por Ducrot y Todorov en el que se excluye la dimensión significante, imposibilitaría un estudio semiótico de la música y se incurriría en un error similar al de Paul Ricoeur en la interpretación de la propuesta estructuralista de Saussure al atribuir a la lengua (*langue*) el valor de *sistema autónomo* (1995: 20). ¿Cómo se podría concebir un código ‘capaz’ de establecer relaciones entre sus *signos*, excluyendo el elemento humano que es el que confiere *sentido* a sus relaciones?

Umberto Eco define los códigos como “sistemas o estructuras que pueden subsistir independientemente del propósito significativo o comunicativo que los asocie entre sí” (2005b: 65). Se podría pensar que esa independencia del propósito significativo otorgaría vida propia a las relaciones de signos; sin embargo, el mismo Eco precisa lo siguiente:

Los códigos, por el hecho de estar aceptados por una sociedad, constituyen un mundo cultural que no es ni actual ni posible [...] su existencia es de orden cultural y constituye el modo como piensa y habla una sociedad y, mientras habla, determina el sentido de sus pensamientos a través de otros pensamientos y éstos a través de otras palabras (2005: 103-104).

Para afirmar que una gama de elementos es un código, debe asumirse que esta será decodificada por un usuario. La concepción de *signo* de Saussure se sustenta en la unidad de dos elementos íntimamente relacionados y co-dependientes para crear sentido: el *concepto* (significado) y su *sonoridad* (significante). En el *principio de arbitrariedad* del signo Saussure deja en claro que no existe ningún tipo de relación interior para unir el *significado* con el *significante*, lo que excluye la posibilidad de atribuir ‘vida propia’ al sistema (1986: 103-104). Desde la postura de Saussure el sistema existe únicamente por el *uso* y las *convenciones* de los sujetos. El código está constituido por signos y en el concepto de *signo* el *significado* no puede ser excluido.

Aunque hemos encontrado trabajos que han tratado de restringir el acceso a los fenómenos admitidos en la categoría de *lenguaje* el discurso de las artes insiste en la

utilización de ese y otros términos emanados de la lingüística. El desplazamiento de la música a la categoría de código no evita la confrontación con el problema de significación: si existe decodificación, existe significado.

Hemos evidenciado que la exportación conceptual de la lingüística a la ‘musística’ tiene su origen en semejanzas y paralelismos encontrados en algunas de sus características y en el funcionamiento de su sistema; estos se presentan recurrentemente en favor de la exportación conceptual; tanto, que parecería que fuera imposible despojarnos del término *lenguaje*. Se ha popularizado la metáfora sobre la comprensión de las obras de arte: son accesibles “solo a aquél que habla su lenguaje”⁵¹ (Adorno, 2000: 16-17); sin embargo, consideramos que los paralelismos entre artes y lenguaje se han establecido desde definiciones de lenguaje fragmentadas que han conducido a comprensiones parciales de la música. Por la precariedad conceptual e inexistencia de una ‘*musística*’ que se dedique a la reflexión filosófica de su sistema semiótico los musicólogos se han aferrado al fundamento teórico disponible en otras disciplinas, de modo que se han destacado las semejanzas y –si bien, no ignorado completamente– se han arrinconado las diferencias. Este tratamiento podría considerarse una debilidad teórica, ya que se ha tratado de empatar la música a las características del lenguaje pero seguramente en el sentido inverso aparecerán características incompatibles.

Una confrontación de nociones podría contribuir a encuadrar con mayor precisión las diferencias entre ellas (Russ, 2001: 113). Postulamos que los conceptos lingüísticos no explican el fenómeno musical. Insistimos en la precisión de Duval (1995): “todos los sistemas semióticos pueden servir de ‘lenguaje’ sin ser lenguas”; sin embargo enfatizamos la vaguedad del término lenguaje en el ámbito musical. Aceptamos la tesis de Adorno “la música no es lenguaje” y concebimos la música como una *forma de expresión significativa* y como *sistema semiótico*, por tanto susceptible de análisis semiótico.

El pensamiento y las representaciones semióticas musicales

Peter Schatt enfatiza que al hablar de ‘pensamiento musical’ se debe diferenciar lo siguiente: no es lo mismo cantar una canción, tararear una melodía, estar inmersos en el flujo de una sinfonía, realizar un análisis musical, pintar un cuadro para una música determinada, desarrollar una coreografía o encontrar los fundamentos históricos. Él concibe que existen dos formas de pensamiento que, aunque están íntimamente relacionadas, deben distinguirse para sistematizar su estudio: “por un lado podemos pensar **en** música, y por otro, podemos pensar **acerca de** la música” (2007: 32). Desde esta distinción, la primera forma de pensamiento ocurrirá pues mediante *representaciones musicales* y la segunda mediante *representaciones lingüísticas* (*ibid.*: 37). Podemos inferir que las

⁵¹ “Welcher ihre sprache spricht”.

representaciones musicales son las que conducirán al *pensamiento y comprensión musicales*, por lo tanto, el objetivo pedagógico general de cualquier docente de música será que el sujeto que aprende música genere *representaciones musicales*. ¿Qué significa comprender musicalmente? ¿Cómo se generan las representaciones musicales?

Cuando Wilfred Gruhn desarrolló su trabajo desde la definición de comprensión “reconocer algo como algo”⁵² hizo uso del término *representaciones mentales* (2005: 25). Nuestro interés es comprender cómo se generan tales representaciones.

La diferenciación entre las formas de pensamiento musical –pensar *en* o pensar *sobre* la música– podría parecer una obviedad; sin embargo, cabe la posibilidad de que las tres respuestas al significado que hemos analizado hayan surgido por la falta de claridad en esta distinción. Aunque coloquemos la explicación emotiva como la entrada más conflictiva al significado, ha sido la más socorrida porque se concibió la *expresión musical* como una garantía de la *comprensión emocional*; porque satisface, en la mayoría de los casos, funciones emocionales y no cognoscitivas (Kopiez, 2006: 190-192). Esta concepción reduce la explicación del fenómeno musical a *intelecciones* efectuadas a partir de representaciones musicales limitadas, o incluso solo a partir representaciones no musicales. Esta perspectiva ha sido una opción atractiva porque la formación musical no es una prioridad en los sistemas educativos del contexto donde han surgido las explicaciones. Frecuentemente se deja en manos inexpertas la educación musical de los niños, asíéndose a la absurda idea de que ‘la música no hay que comprenderla, solo hay que sentirla’.

Según Schatt, el origen que da sentido al enunciado ‘no entiendo’ en el ámbito lingüístico podría ser aplicado de la misma manera en el ámbito musical: 1) acústicamente la señal no fue recibida, 2) no se reconoce lo emitido y el significado de una ‘información’⁵³ no puede ser decodificado, 3) el sujeto que emite la señal aparece como un ente extraño y la intención del emisor es inaccesible al receptor (2007: 40).

Este autor concibe la comprensión musical como el resultado de una *acción*, un *proceso* realizado por el sujeto. Construir un camino para que el sujeto lleve a cabo tal *acción* es pues un objetivo educativo y creemos que ocurre mediante el diseño adecuado de estrategias pedagógicas. De ser así, es indispensable que los docentes identifiquemos las representaciones implicadas en el proceso, las cuales no son solamente *musicales* y *lingüísticas* como lo sugiere la categorización de Schatt, sino múltiples, como lo evidenciamos en nuestra caracterización del sistema semiótico musical y cuyo fundamento teórico es, principalmente, la perspectiva semiótica de Raymond Duval desde su teoría de la coordinación de los registros semióticos de representación que expondremos en el siguiente apartado.

⁵² “Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas”.

⁵³ Este término es conflictivo en el tratamiento musical, ya que la música no transmite ‘información’ como lo hace el lenguaje.

CAPÍTULO III

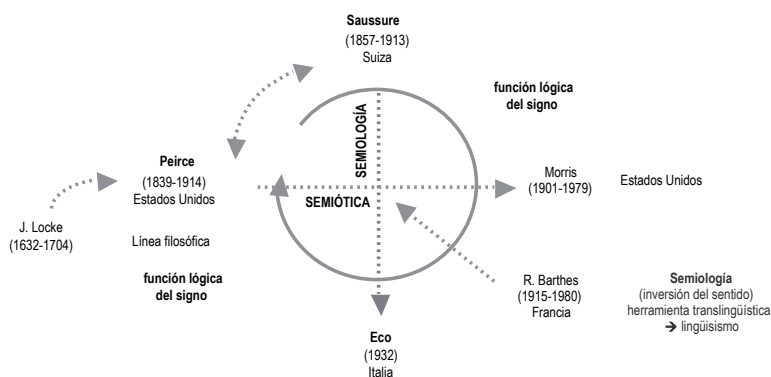
Hacia una perspectiva semiótica del aprendizaje de la música

Opacidades y transparencias en la teoría de los signos

El primer reto al plantear un *estudio semiótico* es clarificar la perspectiva que guiará nuestro trabajo. Los términos *semiótica* y *semiología* tienen diferente origen y representan concepciones epistemológicas distintas. Actualmente se asume que la *semiología* corresponde a la línea europea propuesta por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure y la *semiótica* a la línea estadounidense encabezada principalmente por Charles Sanders Peirce y continuada por Charles William Morris¹ (Eco, 2005b: 17). Esa es quizá una de las primeras distinciones a las que tenemos acceso cuando nos acercamos al campo; sin embargo, comprender una concepción epistemológica no puede limitarse a distinguir su origen.

Figura 1

Origen de la semiótica y la semiología



¹ Charles William Morris (1901-1979), representante de la semiótica moderna. Estableció una diferenciación entre sintáctica, semántica y pragmática. Representó una filosofía social-conductista centrada en la actuación transmisora de los signos y la conducta (citado en Brockhaus, 2003).

En un inicio la línea de Saussure concibió la *semiología* como una disciplina general encargada del estudio de todos los sistemas simbólicos, no solo del lingüístico; sin embargo, “en un reduccionismo que desnaturalizó totalmente la gran abstracción creadora de Saussure, llegó a considerarse a la semiótica² como una parte de la lingüística” (Sercovich citado en Peirce, 1986: 10).

Para Saussure la *semiología* es una ciencia de la psicología social que estudia en qué consisten los signos y sus leyes. Desde la perspectiva de Saussure la lingüística es uno de los hechos humanos; por ende, los hallazgos de la semiología son aplicables a la lingüística. La lingüística forma parte de la semiología y es necesario captar lo que esta tiene en común con los demás sistemas. La semiología que propuso Saussure estudia “la vida de los signos en el seno de la vida social” (1986: 42-44). En su sentido original, se pensaba en *semiología* como disciplina general que estudia todos los signos –entre ellos los lingüísticos– (Eco, 2005a: 9); La *semiótica* de Peirce, por su parte, también fue concebida como disciplina general, como la teoría de los signos que analiza, desde una perspectiva lógica, “la dimensión significante de todo hecho” (Sercovich citado en Peirce, 1986: 12).

El sentido original de la *semiología* saussureana fue modificado con el tiempo. Según Umberto Eco, fue Roland Barthes quien transformó la definición de Saussure, de modo que la *semiología* se convirtió en una herramienta translingüística capaz de analizar todos los sistemas de signos. Desde la perspectiva de Barthes todos los sistemas podrían subordinarse a las leyes del lenguaje. La consecuencia de esta perspectiva inversa de la *semiología* fue que esta se consolidara desde su sentido lingüístico y la *semiótica* fuera considerada un método para estudiar otros sistemas de signos, además del lenguaje (2005a: 9).

Sercovich considera que la semiótica perdió el sentido originario tanto de Peirce como de Saussure “hasta tomar la forma de un verdadero caleidoscopio teórico y convertirse en la expresión de un caótico universalismo “interdisciplinario [...]” (citado en Peirce, 1986: 9).

Figura 2
Inversión de los términos semiótica y semiología



² Enunciada aquí en el sentido neutral de la semiótica otorgado en 1969; es decir, sin distinción entre semiótica y semiología.

Para neutralizar la inversión del sentido de los términos, en 1969 se adoptó el término *semiótica* como equivalente de *semiología* en la carta constitutiva de la Asociación Internacional de Estudios Semióticos³ (Eco, 2005b: 17). En los últimos años la utilización de los términos semiótica y semiología ha sido discrecional y es difícil esclarecer por el término, aisladamente, si se enuncia desde la visión original de Saussure o desde la visión inversa de Barthes. Por ejemplo, en el caso del Seminario de Semiología Musical fundado en 1995 que pertenece al Departamento de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),⁴ podríamos inferir que su nombre alude a una naturaleza lingüística por el espacio disciplinario que lo alberga; sin embargo, dado que la música es un sistema de signos no lingüístico, no podemos excluir la posibilidad de que este seminario aborde, además de la perspectiva lingüística, la perspectiva lógica.

Umberto Eco postula la semiótica desde la perspectiva *comunicativa convencionalista*: considera la semiótica como investigación, como disciplina y como un método de aproximación continua (2005a: 11); una “metodología de la práctica de los signos” (*ibid.*: 35) existentes en cualquier *proceso de comunicación* que son producto de una *convención cultural*. Desde la perspectiva de Eco, la *convención cultural* es la razón de ser de la semiótica, por lo que descarta todas aquellas comunicaciones intuitivas o espirituales que escapen a explicaciones meramente culturales (*ibid.*: 12). Con base en la concepción de Saussure, Umberto Eco define un *sistema* como “un repertorio de unidades que se diferencian o se oponen por exclusiones binarias” (*ibid.*: 58). Lo que Saussure denomina *estructura*, para Eco es un *sistema*.

Un análisis de las teorías semióticas presentado en 1988 por Eliseo Verón⁵ en su texto *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*, nos revela cómo las diferentes lecturas realizadas al *Curso de Lingüística General (CLG)* de Saussure fueron derivando en un estructuralismo funcionalista que se alejó de la concepción inicial saussureana. La comprensión semiótica de Verón se estructuró a partir del escrutinio de las teorías de los filósofos del lenguaje más destacados. Poco a poco Verón fue clarificando y desvelando en su texto conceptos que al paso del tiempo han sido presa de ‘reconocimientos’⁶ guiados por las tendencias científicas de la época en que fueron analizados y que, desde su lectura, fueron tergiversados.

Verón considera que en el CLG de Saussure están presentes dos principios que, a pesar de provenir de la tradición positivista, no apuntan a la disociación entre lo *natural*

³ International Association for Semiotic Studies-Association Internationale de Semiotique.

⁴ Disponible en: www.semiomusical.unam.mx/.

⁵ Eliseo Verón (1935), filósofo, sociólogo, antropólogo y semiólogo argentino.

⁶ En el sentido de la teoría semiótica de Verón: gramática de producción y gramáticas de reconocimiento.

y lo *social*; por el contrario, aparecen como argumentos principales de una semiótica enclavada en la esfera de lo *social*: 1) lo *arbitrario* no es lo opuesto a lo *natural* porque “*existe lo arbitrario en la naturaleza*” y 2) “los signos del lenguaje son *involuntarios*” (1998: 59).

La dominación del pensamiento positivista y las tendencias del estructuralismo que condujeron a los lingüistas a ‘reconocer’ una lingüística de la *comunicación* (*ibid.*: 77) transformaron estos principios en la característica de *autonomía* de la *lengua*, que rompería el vínculo entre *naturaleza* y *sociedad*: “en este horizonte conceptual no había otra alternativa: la solución estaba impuesta por la exigencia de desligar lo social de lo natural” (*ibid.*: 69); sin embargo Verón enfatiza en su texto que en el CLG estos principios permanecen estrechamente vinculados y recíprocamente implicados. Es precisamente sobre este vínculo que Saussure puso de manifiesto la *naturaleza social* del lenguaje (*ibid.*: 62-63).

Lo que Verón propone es precisar: 1) que la noción de *comunicación* es ajena al CLG porque no se trata de “un modelo de intercambio de significaciones” (*ibid.*: 77); y 2) que la característica de *arbitrariedad* no quiere decir que el sujeto sea libre de elegir significados para los signos lingüísticos. Verón subraya aquí las palabras de Saussure:

[...] no está al alcance de individuo alguno cambiar nada en un signo, una vez establecido en un grupo lingüístico; queremos decir que es *inmotivado*, es decir, arbitrario en relación con el significado, con el cual no tiene nexos naturales en la realidad (1998: 64).

Destaca que el problema básico derivado de la perspectiva positivista era ubicar aquello reconocido como lo *social* en el mapa del *conocimiento*. Puesto que lo *social* no pertenecía al orden *material* de la *naturaleza*, fue desplazado al campo *psicológico* por considerarlo parte del orden de lo *mental*. Verón sostiene que “la ideología positivista llegaba aquí al límite de lo que era capaz de *pensar*” (1998: 69).

Verón enfatiza que, aunque Saussure conceptualizó la semiótica como una rama de la psicología social –por ende, de la psicología general–, el mismo Saussure planteó los límites de esta ciencia en el estudio del signo, ya que restringía su comprensión al ámbito individual e ignoraba la naturaleza social del signo (1998: 69). En este punto entra en juego la noción de *sistema* planteada en las ramas de la lingüística del CLG, la cual, enfatiza Verón, tiene sus orígenes en la sociología durkheimiana:

[...] La lingüística sincrónica se ocupará de las relaciones lógicas y psicológicas que conectan términos coexistentes y que forman sistema, tal como son percibidos por la misma conciencia colectiva [...] [y] la lingüística diacrónica estudiará por el contrario las relaciones que conectan términos sucesivos no percibidos por una misma conciencia colectiva, y que se sustituyen unos a otros sin formar sistemas entre sí (Saussure citado en Verón, 1998: 67).

Una vez delimitados los alcances de la perspectiva saussureana, la cual ha sido ‘reconocida’ como una *semiótica binaria*, Verón recurre a la noción semiótica *terciaria*; perspectiva *lógica* de la semiótica, atribuida principalmente a Charles Sanders Peirce.

El análisis de Verón sobre la semiosis social fue realizado en 1988; sin embargo en una entrevista de 2007, Verón afirma que, a pesar de las tendencias reduccionistas y holistas adoptadas por las ciencias de la comunicación, el concepto peirceano de *semiosis social* permanece vigente: “Desde su origen en los textos de Peirce, la semiosis social fue concebida como un tejido infinito de operaciones” (Verón citado en Scolari y Bertetti, 2008).

En síntesis, Verón logra reivindicar el sentido original de Saussure y se ciñe al concepto de *terceridad* de la perspectiva semiótica peirceana para concebir así su *teoría de los discursos sociales*. Nos hemos apoyado en esta *semiótica social* ‘reconocida’ por Verón para sustentar con mayor claridad nuestra perspectiva semiótica de la música.

En nuestro trabajo utilizamos el término *semiótica* en su acepción neutral de 1969, pero con una diferenciación conceptual rigurosa. Pretendemos distanciarnos de la visión semiótica centrada en el análisis lingüístico y adoptamos la noción de sistema semiótico musical como uno más de los sistemas de signos disponibles en el ser humano, sistemas que se configuran necesariamente en *lo social*.

Hemos documentado que la complejidad del campo de la *semiótica* ha ido forjando un terreno multidisciplinario y multiperspectivo, lo que conlleva imbricaciones teórico-metodológicas. Asumida la interdisciplinariedad como una característica intrínseca de la semiótica, hemos tenido que realizar un esfuerzo adicional, primero, para enfrentar las dificultades que impone su naturaleza y, segundo, para clarificar las relaciones que establece la semiótica con otras áreas de conocimiento en nuestro diseño de investigación.

Semiosis-noesis: activación de registros de representación

La primera perspectiva teórica mediante la cual bosquejamos un primer modelo de análisis semiótico del aprendizaje de la música fue la de Raymond Duval. A partir del análisis de su *teoría de los registros semióticos* fuimos configurando paulatinamente una caracterización del sistema semiótico musical (SSM), el cual se fue enriqueciendo y complejizando. Nuestra intención inicial en esta tarea era distinguir los *registros de representación semiótica* que consideramos son activados en el momento en que el sujeto comienza a interactuar con la *música*, específicamente durante un proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Searle, realizamos la *caracterización* como paso previo a la *explicación* del funcionamiento semiótico en el aprendizaje musical,⁷ meta de nuestro trabajo de investigación.

⁷ Ver el apartado Proceso analítico searleano (*Infra*: 106).

Raymond Duval es investigador de la Universidad del Litoral y director de la Academia de Lille, Francia. Pertenece al Instituto de Investigaciones en Educación Matemática de Estrasburgo (IREM). Gran parte de sus estudios los ha dedicado al análisis de la representación, la conceptualización, el razonamiento y la utilización de lenguajes formales, principalmente el matemático. Su tesis se centra en las *representaciones semióticas* (*semiosis*) como condicionantes de la *intelección* (*noesis*): la *semiosis* es la aprehensión o producción de una representación semiótica, y *noesis* la aprehensión conceptual de un objeto (Cárdenas Castillo, 2002: 33).

Aunque, como hemos visto, el interés principal de Duval es comprender el aprendizaje de las matemáticas, su *teoría de la coordinación de registros semióticos* logró consolidar una perspectiva epistemológica general; es decir, con su propuesta configuró una explicación plausible sobre el acto de conocer.

En el Congreso Internacional sobre problemas de aprendizaje realizado en Montreal en marzo de 1998, Duval dedicó su conferencia a responder el cuestionamiento sobre si el aprendizaje de las matemáticas requiere un funcionamiento cognitivo específico. Enfatizó que las investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas se han centrado en los contenidos y otras situaciones concretas, como la utilidad de este conocimiento. El interés de Duval está en un aspecto que considera aún más esencial. Más que los contenidos en las matemáticas –que son tan variados–, a Duval (1998a) le interesa comprender la actividad que posibilita su comprensión y su utilización. Duval centra su análisis en dos cuestiones indispensables a las cuales se les ha prestado poca atención: 1) describir en qué consiste la actividad matemática, qué la hace diferente de otras formas de actividad intelectual o científica; y 2) determinar el tipo de funcionamiento cognitivo que debe tener un sujeto para ejercer una actividad matemática.

Actividades cognoscitivas del proceso de semiosis

La teoría semiótica de Duval considera tres actividades cognoscitivas fundamentales en el proceso de semiosis: formación de una representación en un registro, tratamiento y conversión (1998b: 177-182).

Formación de la representación. Para Duval la *representación formada* debe ser identificable como una representación de un registro específico. Señala como ejemplo la enunciación de una frase, la composición de un texto, el dibujo de una figura geométrica, la elaboración de un esquema, la escritura de una fórmula. Cada una de las representaciones implica la selección de rasgos y datos mediante *unidades* y *reglas de formación* del sistema semiótico utilizado. La tarea de formación de una representación debe respetar reglas de los sistemas formales y asegurar las *condiciones* de 1) *identificación y reconocimiento de la representación* y 2) de *utilización para otros tratamientos*. Estas condiciones constituyen

reglas de conformidad que no implican necesariamente la competencia en la formación de representaciones, pero sí el reconocimiento (1998b: 177).

Tratamiento. El *tratamiento* consiste en la transformación de la representación en el mismo registro en la que se formó. Cada registro exige reglas, por ejemplo, de *derivación*, de *coherencia temática*, *asociativas*, de *contigüidad*, de *similitud*. Como ejemplos de transformación en una lengua natural Duval enuncia *la paráfrasis y la inferencia*, pero señala que, a pesar de la gran cantidad de reglas de *conformidad*, existen pocas reglas de tratamiento para la expansión discursiva de un enunciado. El cálculo numérico, algebraico y proposicional son ejemplos de tratamiento en las escrituras simbólicas (*ibid.*: 178).

Conversión. La *conversión* consiste en la transformación de la representación en otro registro semiótico. Esta actividad cognoscitiva, que es independiente de la de tratamiento, conserva la totalidad o una parte del contenido de la representación inicial. “Es una conversión externa al registro de partida” (*idem.*). Como ejemplos de conversión Duval señala 1) la *ilustración*: conversión de una representación *lingüística* en una *figural*; 2) la *traducción*: conversión de una representación lingüística, de una lengua a otra lengua o, bien, a otro tipo de lenguaje; 3) la *descripción*: conversión de una representación no verbal en una lingüística. Apoyado en Frege, Duval señala que es necesario distinguir el *sentido* y la *referencia* de los signos; es decir, se requiere “distinguir la significación operatoria ligada al significante” (*ibid.*: 179). Para Duval es indispensable que la *conversión* no se confunda con otras actividades como la *codificación* y la *interpretación*, que están implícitas en la *conversión*. La *interpretación* implica un cambio de contexto mediante la movilización de analogías lo que no necesariamente desemboca en un cambio de registro. Por su parte, la *codificación* es la *transcripción* de una representación en otro sistema semiótico distinto, lo cual ocurre mediante *sustituciones* y aplicación de *reglas de correspondencia*, pero sin considerar la organización de la representación ni lo representado (*idem.*).

Para Duval, en la enseñanza de las matemáticas solo se presta atención a las dos primeras actividades cognoscitivas ligadas a la *semiosis*, es decir, a la formación de representaciones y al tratamiento. Precisa que aunque la actividad de conversión sí juega un papel importante en la conceptualización, la actividad en sí misma no conduce directamente a la comprensión de los objetos o contenidos conceptuales, puesto que la actividad solo se centra en el cambio de registro (Duval, 1998b: 181).

Especificidad de los registros y la actividad de conversión

Para Duval es indispensable que las tres actividades cognoscitivas del proceso semiótico –formación de la representación, tratamiento y conversión– estén estrechamente vinculadas; sin embargo, otorga un peso especial a la actividad de *conversión*. Durante el 23o.

Congreso sobre problemas de aprendizaje Duval (1998a) ahondó en ella. Desarrolló su conferencia en tres apartados: 1) el *cambio de registro de representación* como característica esencial de la actividad matemática; 2) el problema de aprendizaje implicado por la *especificidad de la actividad matemática en relación con otras formas de pensamiento*; y 3) el *establecimiento de las condiciones cognitivas específicas propicias para la actividad matemática* como base de su aprendizaje.

La teoría de Duval constituye una explicación sobre la actividad cognitiva que ocurre en el momento de resolver un problema matemático, los cuales conceptualiza como problemas de *modelización* o de *aplicación*. Cárdenas Castillo sintetiza esta noción de *modelización* de Duval como el acto de “ubicar un problema concreto y un tipo de procedimiento adecuado para resolverlo” (opinión manifestada durante la sesión de asesoría del 20 de diciembre de 2010).

Duval (1998a) enfatiza que en la actividad de *modelización* es indispensable la *conversión de representaciones*, la cual varía en grado de complejidad. Como ejemplos de *conversión* en problemas matemáticos señala: 1) la reducción de las informaciones enunciadas en lengua natural en otro sistema semiótico (numeración del sistema decimal, escritura literal algebraica, sistemas de ecuaciones) que permita efectuar los tratamientos matemáticos; y 2) la lectura de gráficas.

Es muy importante no confundir la tarea de conversión y la tarea del cálculo matemático, sugiere Duval. La tarea del cálculo es la que emite el resultado matemático; en cambio, la tarea de conversión es la actividad de cambiar de un registro de representación a otro. Es en la tarea de *conversión* donde el autor encontró un gran número de variaciones entre los alumnos, por lo que su interés es explicar por qué ocurren tales variaciones cuando se trata de cambiar de un registro a otro. Esta respuesta habitual sobre la *incomprensión conceptual* no le satisface; él no se limita a los conceptos ni a los objetos matemáticos y tampoco considera que la razón de tales variaciones esté en los ‘malos alumnos’. Para Duval la razón de tales variaciones está en *la naturaleza misma de los procesos de aprendizaje* de las matemáticas, es decir, en tomar en cuenta los diferentes sistemas semióticos utilizados para definir y representar objetos (*idem.*).

La actividad matemática activa registros semióticos diversos. De manera generalizada se acepta la movilización de los registros de la lengua y de imagen; sin embargo las matemáticas movilizan no solo esos dos registros, sino varios registros de lenguaje –lengua natural, escritura algebraica, lengua formal– y varios registros de imagen –figuras geométricas, gráficos cartesianos o tablas–. Aquí Duval enfatiza que habrá que considerar que cada sistema semiótico favorece un funcionamiento representacional específico; cada uno ofrece medios específicos de representación o de tratamiento que, a su vez, tienen limitaciones (*idem.*).

Para Duval reconocer la complejidad de las representaciones semióticas posibles contribuye a comprender por qué existen tantas variaciones y dificultades en las tareas

de conversión. Considera que la facilidad de efectuar la tarea de *conversión* depende de una característica a la que llama *transparencia*.

La representación de un objeto en un registro puede ser más o menos transparente respecto a otra representación de este mismo objeto en otro registro. Cuando hay transparencia la conversión se hace espontáneamente, cuando no hay transparencia hay, por el contrario, obstáculos para la conversión (1998a).

Esta característica de *transparencia* está ligada a las *limitaciones estructurales* de la representación semiótica, es decir, a las actividades cognitivas que son realizables con cada uno de los registros de representación semiótica. Esto a su vez tiene que ver con la *especificidad* de los sistemas semióticos. Duval (1998a) afirma que para comprender la actividad matemática no es suficiente observar la resolución de problemas matemáticos; es imprescindible describir su naturaleza y los mecanismos que hacen posible el aprendizaje matemático. Determinar la naturaleza de una actividad de conocimiento implica realizar una descripción detallada de la actividad y analizar los conocimientos tomando en cuenta 1) los objetos en los que se basa y 2) los medios por los cuales se accede a ellos: son los *medios de acceso posibles a los objetos* los que determinan la *especificidad* de una actividad de conocimiento (*idem.*).

La descripción de cómo se accede a los objetos matemáticos puede realizarse desde dos puntos de vista: 1) el matemático, que observa los procedimientos y los métodos para establecer resultados válidos; y 2) el cognitivo, que observa la especificidad de los medios estructurales por los cuales accede a los objetos (*idem.*).

Desde el punto de vista cognitivo Duval señala dos limitantes:

- 1) La inaccesibilidad perceptible de los objetos matemáticos; es decir, no son objetos observables como lo serían los fenómenos naturales. En síntesis: no tenemos acceso a los objetos matemáticos fuera de algún sistema semiótico, incluso rudimentario. Para acceder a los objetos matemáticos requerimos un sistema semiótico de representación (números, operaciones sobre los números, formas, figuras, funciones, escritura algebraica).
- 2) La representación semiótica no es el objeto mismo. No debemos confundir el objeto con su representación. Esta limitación ha llevado a considerar la utilización de signos y símbolos como secundaria, convencional y extrínseca en relación con la captación de los objetos matemáticos. Esto equivale a olvidar la primera limitación, lo que constituye una paradoja; pues no es posible captar un objeto matemático sin movilizar representaciones semióticas. Entonces: ¿cómo puede un aprendiz evitar confundir la representación con el objeto que ella designa o representa, si no puede tener acceso a ese objeto independientemente y fuera de esta representación? (*idem.*).

Duval considera que este fenómeno paradójico es una especificidad de las matemáticas y no existe en otras disciplinas científicas. Esta especificidad, además de constatar la necesidad de que el sujeto disponga de varios registros de representación, explica por qué se ha recurrido al concepto de *abstracción*. Dado que cada registro presenta posibilidades limitadas de tratamiento, los objetos matemáticos requerirán la movilización de por lo menos dos registros de representación diferentes. De la gama de representaciones semióticas posibles dependerá pues la fecundidad de los tratamientos matemáticos (*idem.*).

Nosotros consideramos que esta especificidad de las matemáticas es una problemática compartida con el sistema semiótico musical. Al igual que los objetos matemáticos, los ‘objetos musicales’ tampoco son observables porque no ocurren como fenómenos en la naturaleza y sus representaciones tampoco son el objeto.

La capacidad para cambiar de registro de representación (explícita o implícitamente, material o mentalmente) es para Duval una de las evidencias de que el objeto no se ha confundido con su representación; pero advierte que del hecho de disponer de varios registros de representación no se debe inferir que se tendrá la capacidad de *conversión*. El problema central del aprendizaje es precisamente la *coordinación de registros de representación* y esto significa ser capaz de reconocer en dos representaciones totalmente diferentes, provenientes de registros diferentes, el mismo objeto: cuando esto ocurra, la coordinación habrá comenzado a funcionar (*idem.*).

Duval enfatiza que la coordinación de registros no es una actividad simple y natural; tampoco es consecuencia de la comprensión conceptual pura e independiente, a manera de codificación, sino el resultado de un complejo proceso semiótico que requiere un *trabajo de aprendizaje* –entendido como las actividades de *modelización* y *tratamiento*– mediante el cual se establecerán progresivamente las coordinaciones entre los diferentes sistemas de representación utilizados. El gran peligro en el proceso de aprendizaje que advierte Duval es el funcionamiento *mono-registro*, el cual es la incapacidad de transferir y movilizar otros registros semióticos. El obstáculo más importante en la comprensión matemática ha sido precisamente la incapacidad para cambiar de registro y esta se debe a los fenómenos de *incongruencia entre la representación de inicio en un registro y la representación de llegada* (*idem.*).

El *trabajo de aprendizaje* supone tomar en cuenta el funcionamiento de cada registro y el establecimiento de las condiciones cognitivas específicas propicias para la actividad. Duval señala aquí tres tratamientos que nos conducirán a callejones sin salida (*idem.*):

- 1) Recurrir a las representaciones mentales como evocación de la situación real, independiente de las representaciones semióticas.
- 2) Utilizar palabras que inducen las operaciones (resaltar con colores, por ejemplo) puede ser un recurso engañoso. Debemos tomar en cuenta que los objetos o informaciones pertinentes que deben ser retenidas para la resolución, siempre se definen

por el cruce de las determinaciones que están ligadas a dos dimensiones semánticas diferentes. Una corresponde al valor de *estados y transformaciones* y la otra al *orden de sucesión de estos estados*. Las marcas lingüísticas que indican este orden son extremadamente variables de un enunciado a otro. La dificultad de comprender enunciados tiene que ver esencialmente con la identificación de este cruce.

- 3) Utilizar dibujos e imágenes sin haber sido fundados sobre un análisis previo del funcionamiento de cada uno de los registros de representación. El recurso del dibujo es en sí mismo equívoco porque puede centrar la atención esencialmente sobre la situación extramatemática. El recurso del dibujo solo puede ser útil en la conversión del enunciado a la escritura de un tratamiento matemático. No debe mostrar ni la situación extramatemática evocada ni el tratamiento matemático efectuado para la resolución. Debe mostrar el cruce de las determinaciones de dos dimensiones semánticas diferentes para la descripción de los objetos. Es con esta condición que permitirá comprender y efectuar la **tarea de conversión**, es decir, la tarea que consiste en **seleccionar** las **informaciones pertinentes** y en organizarlas para decidir el **tratamiento** matemático.

Para comprender lo anterior será necesario:

Explicitar y hacer controlables los fenómenos relativos a cada cambio de registro, es decir, a todas las parejas de registros utilizados por la actividad matemática y la lengua natural, al mismo tiempo que las estructuras simbólicas y los lenguajes formales. El punto crucial en los problemas de modelización es la tarea de conversión y para ello hay que encontrar una representación que permita la comprensión de los enunciados. Además, debe permitirnos seleccionar las informaciones pertinentes para dar el paso al tratamiento.

Partir del campo de variaciones posibles de representación en el registro que se moviliza como registro de inicio para una tarea de conversión. En realidad, el concepto de planteamiento del problema debe ser sustituido por el campo de estados posible del problema.

En el artículo “Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento”, Duval (1998b) analizó la habilidad para cambiar el *registro de representación semiótica*; esta vez como facultad distintiva del pensamiento humano.

A diferencia de quienes proponen la *facultad del lenguaje* como característica distintiva del pensamiento humano, Duval postula que la característica que distingue al ser humano de otras especies animales es su *facultad para usar varios registros de representación*. El progreso de los conocimientos, afirma Duval, es posible gracias al desarrollo de sistemas semióticos nuevos que coexisten con un primero que es el de la lengua natural (*ibid.*: 183).

Para Duval, las *representaciones* utilizadas en el aprendizaje de las matemáticas son diversas –gráficas, figurales, esquemáticas y de escritura simbólica (*ibid.*: 197)–; pero,

como antes expusimos, es importante no confundirlas con los objetos matemáticos. El autor se apoya en la idea de que “es el objeto representado lo que importa y no sus diferentes representaciones semióticas posibles (Deledick y Lassave citado en Duval, 1998b: 174)”. Para Duval, los *tratamientos* que se den a los *objetos* dependen de los *sistemas de representación semiótica* utilizados (*ibid.*: 174). Este autor ha criticado que en la enseñanza de las matemáticas se dé mayor énfasis a las representaciones mentales que a las semióticas y considera necesario distinguirlas. La representación semiótica conlleva una función de objetivación independiente de la función expresiva que posee la representación mental (Cárdenas Castillo, 2002: 33-34).

Las representaciones mentales cubren al conjunto de imágenes y, globalmente, a las concepciones que un individuo puede tener sobre un objeto, sobre una situación y sobre lo que les está asociado. Las representaciones semióticas son producciones constituidas por el empleo de signos que pertenecen a un sistema de representación, el cual tiene sus propios constreñimientos de significancia y de funcionamiento (Duval, 1998b: 175).

Como ejemplos de *representaciones semióticas* enumera una figura geométrica, un enunciado en la lengua natural, una fórmula algebraica, una gráfica; cada una de ellas pertenece a sistemas semióticos diferentes. Una característica fundamental de las representaciones semióticas es que no solamente sirven para cumplir fines comunicativos, sino que son esenciales para realizar tres actividades de pensamiento: 1) desarrollar representaciones mentales; 2) cumplir funciones cognoscitivas, entre las que se encuentran las funciones metadiscursivas –*comunicación, tratamiento y objetivación*–; y 3) producir conocimientos: “el desarrollo de las ciencias está ligado a un desarrollo de sistemas semióticos más específicos e independientes del lenguaje natural” (Gragner citado en Duval, 1998b: 176; Duval, 1995, 1998).

De modo general, la *objetivación* corresponde a la *expresión privada* de cada individuo, mientras que la función de *comunicación* se refiere a la *expresión para otros*. Aunque estas funciones *metadiscursivas* involucran el término *discurso* que podría constreñir el sentido al ámbito lingüístico, destaquemos que el término *expresión* empleado por Duval tiene un alcance ampliable a sistemas no lingüísticos. Comprender la función de *tratamiento* es fundamental en el diseño de técnicas didácticas, ya que se ocupa de *representar* el *objeto* desde sistemas semióticos distintos hasta conseguir la *objetivación*.

Destaquemos que aunque el objetivo principal en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música es la activación del sistema semiótico musical (SSM), no es posible prescindir del *sistema lingüístico*, puesto que este último forma parte del SSM. Para Duval, la función de *comunicación* (lenguaje) es la que permite circular información entre un subsistema y otro, o bien, dentro de un espacio social. El sistema semiótico más adecuado para realizar esta función, enfatiza Duval, es la lengua natural. La *objetivación* es

la función necesaria para traer a la conciencia aquello que aún no es consciente y solo es alcanzable mediante la *proyección*, no mediante la *explicitación*. Duval ejemplifica esta función con el trabajo literario: la palabra u otros sistemas semióticos figurativos, como el dibujo permiten iniciar el proceso. El *tratamiento*, que es la función necesaria para adquirir el conocimiento, es la transformación de una ‘información’ para obtener otras ‘informaciones’. Los registros de lengua natural o formal son los que propician el desarrollo del razonamiento con mayor fuerza, sin embargo, esta función también puede desencadenarse por sistemas no lingüísticos (Duval, 1995).⁸

Existen varios *niveles de descripción de la actividad cognoscitiva* los cuales se han explicado principalmente desde tres ópticas: 1) descripción del funcionamiento de cada registro, que es la más superficial; 2) descripción semiótica basada en la comparación de los modos de representación de un objeto; 3) descripción evolutiva que involucra criterios de *madurez* y de *éxito* (Duval, 1998b: 183).

Según Duval los estudios sobre la actividad cognoscitiva han sugerido la existencia de 1) *economía de tratamiento*, ya que la existencia de varios registros posibilita el tratamiento del mismo objeto, cada vez de forma más económica y potente; 2) de *complementariedad de los registros*: dado que cada sistema semiótico es de naturaleza distinta, sus posibilidades de selección de elementos *significativos* o *informativos* también son distintas; 3) de implicaciones de la coordinación de registros en la conceptualización, es decir, que la comprensión conceptual depende de la elección ‘correcta’ del registro.

La explicación de que la comprensión conceptual matemática depende de la movilización de al menos tres registros de representación es válida solo para los sujetos que dominan la actividad matemática, es decir, para investigadores o maestros de matemáticas, refiere Duval. En sujetos que aprenden no existe tal dominio, por tanto, esta coordinación no es natural y no es plausible en el marco de una enseñanza en la que predominan los contenidos conceptuales. Uno de los problemas que destaca el autor es que la mayoría de los alumnos presentan un “encasillamiento de los registros de representación [...] no reconocen al mismo objeto a través de las representaciones que se dan de él en sistemas semióticos diferentes” (1998b: 187). Aunque la ausencia de coordinación no impide completamente la comprensión, esta se limita al contexto del registro empleado e imposibilita la transferencia a otros aprendizajes: “En definitiva, esta comprensión *mono-registro* conduce a un trabajo a ciegas, sin posibilidades de control de ‘sentido’ de lo que se hace” (*ibid.*: 188).

Un ejemplo para estudiar la coordinación de registros de representación es el análisis de las imágenes mentales y del lenguaje natural, sin embargo, Duval considera que en matemáticas esta forma “no es suficiente para asegurar la coordinación de los múltiples registros semióticos de representación movilizados” (*idem.*).

⁸ Sin página. Traducción de Cárdenas Castillo sin publicar.

Duval destaca un aspecto importante que debe ser considerado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “toda representación es parcial cognoscitivamente con respecto a lo que ella representa [...] de un registro a otro no son los mismos aspectos del contenido de una situación los que se representan” (*ibid.*: 185).

El proceso de *conceptualización* que explica Duval está centrado en signos de estructura diádica (significado-significante). En este proceso están implicadas dos relaciones de significación: la primera determinada por el sistema de la lengua y la segunda determinada por el discurso (interpretación). Duval apela aquí a otra estructura de la representación implicada en la *conceptualización*, en la cual existen dos tipos de transformaciones: 1) *internas*, dadas en el mismo registro, y 2) *externas* que implican el cambio de registro; es en este acto que ocurre la *conversión*.

Expresión musical: comprensión integradora del sistema semiótico musical

Para Duval la *comprensión integradora* presupone la coordinación de registros múltiples con sus propios *tratamientos*. Enfatiza que la utilización de registros de representación distintos no es espontánea y debe ser congruente; por esa razón en el proceso de enseñanza se debe tomar en cuenta la relación entre *semiosis* y *noesis* (*ibid.*: 187-188).

Desde la concepción de Duval, la coordinación de varios registros es pues una condición absolutamente necesaria para que el esquema diádico de la representación, admitido habitualmente, corresponda a un funcionamiento cognitivo efectivo en un sujeto (*idem.*).

Duval señala que no existen reglas que garanticen la actividad cognoscitiva y, dado que la coordinación de registros no es espontánea, propone tres tipos de tareas para la enseñanza de las matemáticas: 1) la aprehensión de representaciones mediante variaciones comparativas, 2) los tratamientos semióticos y no semióticos –conexión-desconexión–, 3) la producción doble de representaciones semióticas complejas (*ibid.*: 190-199).

En el primer tipo de tareas se identifican los *factores de variación* y las *unidades significantes* de cada representación para comparar el *registro de partida* y el *registro de llegada*. Duval destaca que

haciendo variar de manera sistemática una representación, se cambia el contenido representado: la elección, de entre varias representaciones posibles en el registro de llegada, de la que corresponde a la representación modificada en el registro de partida, permite identificar las variaciones de las unidades significantes en cada registro de representación (*idem.*).

El segundo tipo de tareas está dedicado a la conexión y desconexión entre tratamientos semióticos y no semióticos. Duval distingue el tratamiento *perceptivo* del tratamiento *matemático* en el registro *de las figuras geométricas* (*ibid.*: 191).

El tercer tipo de tareas, esencial para el aprendizaje del razonamiento deductivo y la comprensión de textos, corresponde a la *producción doble* para las *representaciones semióticas complejas*, que son las que exponen un procedimiento. Cuando un registro requiere una organización semiótica lineal (un texto, un cálculo con varias etapas, un razonamiento), es indispensable que se solicite una organización semiótica no lineal (una gráfica, un esquema). La producción semiótica lineal habrá de fungir entonces como la descripción de la producción semiótica no lineal.

Para Duval, la noesis es el punto culminante de la objetivación, es decir, la aprehensión conceptual de un objeto. La noesis depende del proceso de semiosis y en este proceso la coordinación de los diversos registros de representación semiótica es indispensable. El acceso al objeto representado depende, pues, de dos condiciones: 1) que el objeto no sea confundido con sus representaciones y 2) que el objeto se reconozca en cada una de sus representaciones (*ibid.*: 176-177).

Con base en la teoría semiótica de Raymond Duval, nos propusimos: primero, analizar en el ámbito musical las funciones de objetivación y tratamiento, las cuales encauzarían la formación de representaciones semióticas musicales más específicas y, segundo, esclarecer cómo ocurre la activación de los registros semióticos –musicales y extramusicales– considerados como indispensables para la comprensión de la música; activación entendida como un proceso complejo, no lineal, producto del pensamiento creativo –abductivo en términos peirceanos–. Partimos del supuesto de que tal activación conduce a la apropiación progresiva de los distintos sistemas de signos involucrados en el sistema semiótico musical hasta lograr una noesis musical compleja. Concebimos este proceso como la concatenación de actos de significación (semiosis) creciente y cambiante en el que se activan paulatina e interactivamente, registros de representación de naturaleza diversa.

Conceptuamos la música como una *forma de expresión* y no como *lenguaje* apoyándonos en la siguiente idea de Duval:

un discurso no puede ser analizado solamente sobre la base de sus formas lingüísticas de expresión, sino sobre la de las funciones discursivas⁹ cumplidas y las operaciones movilizadas para cumplirlas. [...] Las formas de expresión resultan de operaciones discursivas, y todas las operaciones discursivas movilizadas no se traducen necesariamente por marcas lingüísticas (1995).

Es con base en Duval que sostenemos que la música puede ser analizada mediante sus *formas musicales de expresión*, pero también a través de sus *funciones extramusicales*, ya que en la *expresión musical* las operaciones movilizadas no son exclusivamente musicales.

⁹ Con base en la definición de Benveniste, las funciones discursivas son las funciones cognitivas que un sistema semiótico debe cumplir para que un discurso sea posible: 1) referencial, 2) apofántica, 3) expansión discursiva, 4) reflexividad discursiva (Duval, 1995).

Duval propuso la siguiente explicación sobre la noción de *acto de expresión*:

[...] un acto de expresión es un acto completo de discurso cuando la expresión producida toma un valor determinado, en el universo cognitivo representacional o relacional de los interlocutores. [...] Este valor puede ser un valor lógico de verdad o de falsedad, un valor epistémico de certeza, de necesidad, de posibilidad o de absurdo, un valor social [...] (1995).

El ser humano es poseedor de una capacidad que es producto de una red de procesos mentales –complejos y diversos– a la que se ha valorado como exclusiva de su especie: *la creatividad*. Esta capacidad, aunada a la capacidad simbólica, ha abierto paso a las diversas expresiones humanas. Explicar este fenómeno ha ocupado a filósofos y psicólogos cognitivos desde hace varias décadas. Hace 40 años Gardner propuso un camino para comprender el pensamiento creativo; pero encontró una limitación en el enfoque estructuralista clásico¹⁰ por considerar que el pensamiento humano está preordenado y limitado de antemano (1987: 24). Para mitigar esta limitación, destacó un aspecto especial del pensamiento humano que es fundamental: “su capacidad de crear y fomentar el intercambio a través del empleo de diversas clases de sistemas de símbolos” (*ibid.*: 25). Esta actividad del cerebro humano es llamada *semiosis*.

La *semiosis* moviliza los diversos registros de representación. El interés principal de Duval es comprender el proceso de apropiación del *registro semiótico matemático*, el cual moviliza varios registros semióticos de representación. Enfatiza que los objetos matemáticos no son accesibles a la percepción como la mayoría de los objetos de otras disciplinas, por lo que es necesario que estos pasen por *diversos registros de representación*. Entre estos registros la lengua materna es el más importante; sin embargo Duval enfatiza que la lengua no es autosuficiente. Para el autor la dificultad en el aprendizaje de las matemáticas radica en el desconocimiento sobre la manera como el sujeto cambia de un registro a otro o a la confusión sobre la representación del objeto (Duval, 1999).

En nuestro análisis sobre la *activación del sistema semiótico musical* nos apoyamos en la tesis de Raymond Duval (*idem.*): “no existe *noesis* sin *semiosis*”. La apropiación de los sistemas de representación, afirma Duval, es resultado de múltiples intelecciones (*noesis*); comprensiones que ocurren, ineludiblemente, durante un proceso semiótico.

¹⁰ Piaget, Chomsky y Lévi-Strauss “comparten la convicción de que la mente funciona en acuerdo con reglas específicas –a menudo inconscientes– y que estas reglas pueden indagarse y hacerse explícitas por medio de un examen sistemático del lenguaje, las acciones y la capacidad de resolver problemas del hombre” (Gardner, 1987: 24).

Transformación de intelecciones: de la noesis musical simple a la compleja

De lo anterior hemos podido deducir que en el proceso de E-A de la música, por la característica de *mediación* (instrumento musical) ocurren distintos procesos semióticos que conducen a “*noesis* musicales simples”, es decir, una cadena de *intelecciones* de la música que aún no se relacionan directamente con los *objetos musicales* ni con el sistema propiamente *musical*. Sin embargo, aunque el acto musical –*musicar*– se sustente en representaciones semióticas extramusicales, no podemos descartar que exista algún tipo de comprensión musical porque la interacción con el objeto podrá activar al menos uno de los registros acústicos básicos –rítmico, melódico, armónico o tímbrico–. Estas primeras *noesis* serán *simples* porque para que ocurra una *noesis musical compleja*, todos los *registros del sistema semiótico musical* tendrían que actuar de forma interrelacionada. Durante las primeras interacciones con el objeto no es posible activar una gama amplia de registros musicales ni coordinar las *intelecciones*, por esa razón ocurrirá una *noesis musical simple*.

La ambición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música es que el sujeto cognoscente logre una *noesis musical compleja* que desemboque en la *activación* del *sistema semiótico musical* de su cultura mediante el despliegue de una gama de *registros semióticos musicales*¹¹ y *extramusicales*.¹² La activación de registros abrirá paso a *intelecciones* cada vez más complejas y, dado que la música es una *expresión artística*, dichas *intelecciones* habrán de ser también cada vez más *estéticas*.

Ejemplifiquemos la noción de *noesis compleja* con la siguiente descripción realizada por Alliende y Condemarín¹³ sobre el *lector culto*: un *lector culto*, en parte por la realización de lecturas bien comprendidas, maneja una serie de códigos complejos, entre los que se encuentran los filosóficos, económicos, sociales, cosmológicos, toponímicos, éticos, sociológicos, doctrinales, políticos y jurídicos (1999: 181).

En el aprendizaje musical la *noesis musical simple* ocurre cuando el sujeto puede ‘tocar’ un instrumento por imitación o aprendizaje de unas cuantas posiciones de una pieza popular, por ejemplo. En el caso concreto del piano, el sujeto mueve los dedos sobre las teclas guiado por patrones que podrían ser: una secuencia numérica, un orden espacial, una figura geométrica o el color de las teclas. En el caso de la guitarra, el sujeto

¹¹ Registros de representación musicales: rítmico, melódico, polifónico, armónico, tonal, atonal, bitonal, dinámico, agógico...

¹² Registros de representación matemática, verbal, espacial, social, estética...

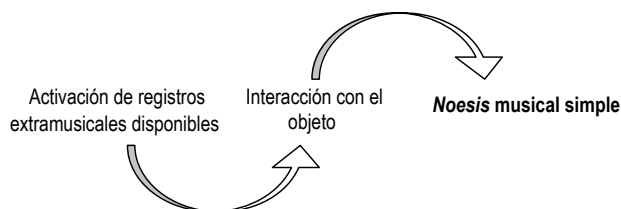
¹³ Felipe Alliende G., profesor investigador del Centro de Estudios Humanísticos. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Mabel Condemarín G., profesora investigadora del Departamento de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

puede interactuar con el instrumento con el aprendizaje de unas cuantas tablaturas, como las proponen los ‘cancioneros populares’. En estos actos existe *semiosis* porque surgió algún tipo de comprensión sobre *registros de representación semiótica*, aunque estos sean ajenos a la música o sean representaciones musicales no convencionales. Tras cierto tiempo de interacción con los objetos musicales, el sujeto podrá manipular elementos diversos y ordenará una serie de sonidos en una relación temporal proporcional (ritmo) ‘parecida’ a la *música*.

Podemos inferir que la activación de registros *extramusicales* es indispensable porque a partir de estos es posible la *interacción* directa con el objeto desconocido –música– que culminará en una *representación* que por el momento no es muy cercana a la convención social. El sujeto comprende y encuentra *sentido* en lo que hace y logra una *noesis musical simple*, es decir, logra una *comprensión* de algo ‘parecido’ a lo que su entorno cultural denomina música. Podemos esperar que paulatinamente se logre la activación de nuevos registros de representación hasta conseguir una *noesis musical compleja*, cada vez más cercana a la *representación intersubjetiva* –musicalmente estética– de su cultura.

Figura 3

Noesis musical simple



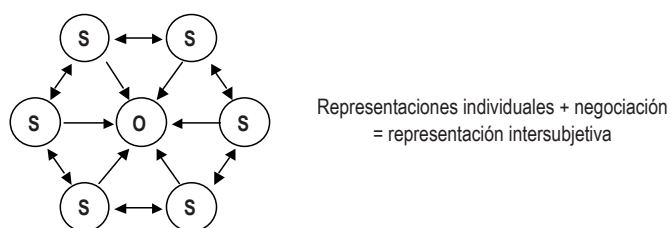
La identificación de los registros activados y las primeras *noesis* musicales simples permiten al sujeto interactuar progresivamente con un mayor número de ‘objetos’ musicales. Esta progresión abrirá caminos hacia una *noesis musical* cada vez más *compleja* y más *estética*. Es importante destacar que, aunque la gama de registros extramusicales activados sea amplia –lo que podría suponer una *noesis compleja*–, la *noesis musical* en este momento aún es simple porque todavía no ha generado *representaciones* sobre una gama amplia de los registros semióticos que conforma el sistema semiótico musical. Este hecho también se puede ejemplificar con la explicación que ofrecen Allende y Condemarín sobre la comprensión lectora.

El lector inicial también maneja una gran cantidad de códigos. Normalmente lo hace en forma ingenua e imperfecta. La lectura y otras situaciones comunicativas le van dando un manejo más preciso y completo de las codificaciones que utiliza y lo van poniendo en contacto con nuevos códigos (*idem.*).

El proceso de enseñanza-aprendizaje habrá de propiciar la generación de representaciones musicales más precisas –*estéticas*–: *representaciones intersubjetivas* que resultan de la activación de los *registros musicales* por la aprehensión paulatina de los ‘significados’ de su entorno cultural.

Desde esta óptica ‘culturalista’, con el objetivo de concertar un *acto de comunicación*, los sujetos negocian sus representaciones individuales y logran significados consensuados para los objetos y fenómenos de su entorno cultural: generan *representaciones intersubjetivas*. Estos significados se asimilan en el sistema de símbolos utilizado por el grupo, en lo que llamamos *lenguaje*.

Figura 4
Representación intersubjetiva



Entre las funciones metadiscursivas¹⁴ propuestas por Duval (1995) se encuentra la función de *comunicación*, y el modo fundamental de interacción social entre los individuos es el *discurso*. La función *comunicativa* se logra mediante las lenguas, pero estas pueden ser sustituidas: “todos los sistemas semióticos pueden servir de ‘lenguaje’ sin ser lenguas”. Inferimos aquí que fue así como los códigos matemático y musical han sido enunciados como ‘*lenguajes*’, situación que hemos detectado como conflictiva en nuestra investigación.

Con base en las *representaciones intersubjetivas* de las diversas formas de expresión musical se emiten los juicios de valor sobre lo que se escucha, es decir, se emite una apreciación estética y se afirma que una ejecución musical es correcta o incorrecta, agradable o desagradable.

Para cada una de las músicas –orientales u occidentales–; para cada uno de los estilos musicales –clásicos, populares o folclóricos–; para cada periodo musical –medieval, barroco, clásico, romántico, impresionista, atonal– podemos aceptar que se consensuó una gama muy precisa de características que se almacenó en un *sistema de signos*; *registros semióticos* que definen y oponen diferencias entre las músicas. Estos *registros* nos permi-

¹⁴ Funciones: comunicación, objetivación, tratamiento.

ten su reconocimiento y su etiquetado: rock, tango, sonata, salsa, vals, minueto, rumba, etc. Además de las características formales, existe una gama de ‘significados’ estéticos, también almacenados en registros de representación.

Cada sociedad valora los *sistemas de signos* que son indispensables para la convivencia de sus integrantes; de este modo, en los sistemas educativos se priorizan intereses que se plasman en los planes y programas de las diversas asignaturas. En el proceso educativo musical tradicional la atención principal está en la transmisión de los *conceptos* que describen y definen un sistema de signos altamente formalizado al cual se le ha denominado ‘*lenguaje*’ tonal occidental.

En espera de una aprehensión *quasi* automática de los *significados musicales* de una cultura se transmite la información conceptual del código y se promueven acciones determinadas para realizar *actos* de naturaleza diversa, como la realización de movimientos repetitivos sobre un instrumento para producir los sonidos representados en la partitura. ‘Tocar’ o ‘hacer sonar’ un instrumento musical es posible articulando *activaciones corporales*; sin embargo, comprender la música implica procesos semióticos que requieren, además de la comprensión de los movimientos corporales, la activación de una compleja gama de *registros de representación*, musicales y extramusicales, que conducen a la apropiación de los significados otorgados en un entorno cultural determinado.

Sostenemos que comprender la manera como se utilizan los registros disponibles es la clave para propiciar la activación de nuevos registros. Desde la conceptualización de Duval, es la función metadiscursiva del *tratamiento*, lo que permitirá la *transformación* de una *intelección* en otra.

Figura 5
Activación de registros semióticos



En síntesis: para comprender el proceso de *noesis musical*, de la *simple* a la *compleja*, es necesario el análisis del proceso de *transformación* de las *intelecciones previas* –generadas a partir de los registros semióticos disponibles– en las *intelecciones nuevas* –generadas por la activación de nuevos registros– con el propósito de avanzar hacia la *apropiación de los significados intersubjetivos* almacenados en el *sistema semiótico musical* de una cultura en particular.

En el proceso de transformación de intelecciones están implicados diversos obstáculos. Entre ellos el problema expuesto por Alliende y Condemarín en el ámbito de la comprensión lectora del lenguaje. Ellos enfatizan que existe una dificultad inminente en la ‘reconstrucción’ del texto cuando se ignoran factores que surgirán del emisor, del texto y del receptor. No se puede asumir la capacidad de decodificación del lector solo por manejar el mismo código que el emisor. En el proceso se entretrejen problemas derivados de esquemas cognoscitivos diversos (1999: 161-163), procedentes del patrimonio cultural de los sujetos. “[...] Si el texto exige conocimientos previos que el lector no tiene, se puede volver ilegible” (*ibid.*: 183). De acuerdo con estos autores, son los esquemas cognoscitivos –*registros de representación*– los que permiten la interacción entre conceptos diversos:

[...] los conceptos no se conocen de forma aislada, sino dentro de esquemas cognoscitivos. El modo de conocer algo es situarlo adecuadamente en medio de una red de interrelaciones con otros conceptos. Cada persona conoce de acuerdo a sus esquemas cognoscitivos. [...] Gran parte de los esquemas cognoscitivos son intersubjetivos, es decir, son compartidos por gran número de sujetos que los manejan de un modo semejante. [...] La comprensión se logra en la medida en que emisor y receptor dominan los mismos esquemas (*ibid.*: 165).

Nos encontramos plenamente ante la función de *tratamiento* propuesta por Duval. Esta función es la que permite enlazar nociones previas para generar conocimiento nuevo. Por consiguiente es indispensable distinguir los diferentes esquemas cognoscitivos de los que disponen los actores implicados en el proceso de comunicación.

Otro obstáculo es que, aunque los esquemas o registros extramusicales sean el medio que permite la interacción con objetos musicales, habrá que tomar en cuenta que, cuando se prolongan los procesos educativos exclusivamente sobre la base de registros extramusicales, existe el riesgo de retardar la activación de los registros de representación musical.

Existe la necesidad imperante de avanzar hacia la *apropiación de los significados intersubjetivos* almacenados en el código. En la *expresión* verbal se requiere una organización para la redacción del mensaje. Frente a esta organización “se confronta cada uno de sus elementos para desprender el sentido” (Martinet citado en Alliende y Condemarín, 1999: 164).

En la expresión musical, el sentido también surge de la organización de sus elementos. Wilfried Gruhn¹⁵ afirma que no escuchamos frecuencias sino *sonidos*; no escuchamos una

¹⁵ Wilfried Gruhn, musicólogo y autor de un texto muy completo sobre los fundamentos neurológicos del pensamiento musical –*Der musikverstand* [La comprensión musical]. Fue profesor de

secuencia de sonidos aislados en el tiempo sino *motivos* y *melodías*; tampoco escuchamos la suma de sonidos, sino *acordes* y *armonías*, en las cuales es difícil explicar cómo el oído sabe cuál sonido pertenece a cuál y cómo reconocemos una *triada armónica*.¹⁶

Gruhn desarrolla su trabajo sobre la siguiente definición de *comprensión* musical: “comprender significa reconocer algo como algo”¹⁷ (2005: 25); afirma que este hecho presupone una función interpretativa de la conciencia que, con base en la *experiencia*, ha desarrollado *esquemas mentales* llamados *representaciones* (*idem.*). En este postulado ‘reconocemos’ tres elementos clave de la perspectiva epistemológica peirceana: 1) el conocimiento sustentado en la *experiencia*; 2) la noción de *representación*; y 3) el *reconocimiento*, que alude al engranaje de conversiones semióticas, es decir, signos que derivan de otros signos.

Cuando un niño se acerca a aprender música no lo hace en ausencia absoluta de referentes culturales, puesto que la música está presente en la vida cotidiana; su sociedad le ha proporcionado un horizonte musical, aunque este no sea totalmente compatible con el que se perfila en el contexto de la educación musical formal. Aunque el niño no haya tenido la oportunidad de interactuar directamente con un instrumento musical o con el canto, la audición repetida de la música en los medios de comunicación ha formado ciertas estructuras mentales, ha activado registros musicales que le permiten *reconocer* algunos elementos básicos: puede diferenciar la música triste de la alegre, la militar de la religiosa, aun cuando no sea capaz de conceptualizar los elementos que le permiten diferenciarla. En otras palabras, reconoce las *marcas* –en el sentido de Verón– porque dispone de una gama de significados intersubjetivos.

Tanto en enfoques didácticos experienciales como en los cognitivos, el docente de música delinea contenidos sobre la base de su referente cultural. Puede recurrir a la práctica y a la interacción, o bien, a la explicación y la conceptualización; puede motivar a la práctica, o bien, imponerla. Desde cualquier enfoque, se accede mediante la imitación, la repetición y la activación de registros extramusicales para interactuar con el objeto (instrumento o voz) y generar una *noesis simple* que con el tiempo será cada vez más *compleja*. Desde el punto de vista pedagógico, esta perspectiva podría parecer estructuralista. Es útil para explicar las comparaciones y asociaciones que hace un individuo para adaptar y ajustar su pensamiento a un sistema simbólico cuando ingresa a

la Escuela Superior Folkwang en Essen. Profesor emérito de pedagogía musical en la Escuela Superior de Freiburg. Integrante de la Asociación *Kindliche Lernwelt Musik E.V.* [Aprendizaje musical infantil]. Director y fundador del *Gordon-Institut für frühkindliches musikhören* [Instituto Gordon de aprendizaje temprano de la música]. Disponible en: www.wgruhn.de/

¹⁶ Conjunto de tres sonidos dispuestos sobre una estructura interválica fija que, en el sistema tonal occidental, definen la tonalidad.

¹⁷ Traducido del alemán: “Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas”.

un entorno cultural determinado; sin embargo no es suficiente para comprender cómo se genera una noción o conocimiento nuevo. Aquí conviene reflexionar sobre la reivindicación que realizó Verón de la perspectiva semiótica de Saussure, la cual considera, derivó erróneamente en el estructuralismo.

Aunque en la propuesta de Gruhn hemos reconocido elementos peirceanos, consideramos que su tesis describe el conocimiento como un proceso perceptivo desde la concepción estructuralista que otorga autonomía al lenguaje. El problema de esta visión, como lo destaca Gardner, es que se concibe la existencia de estructuras preestablecidas. Con base en el análisis de Cárdenas Castillo quien, como lo expusimos anteriormente, centra sus explicaciones en la generación de conocimiento en ausencia de referentes culturales y los momentos previos al acto de conocer, visualizamos una problemática importante en la conceptualización de *comprensión* propuesta por Gruhn.

En la definición “reconocer algo como algo” queda implícita la existencia de un conocimiento previo que debe ser *re-conocido*; un problema radica en saber cómo reconocemos algo, pero se deja de lado el problema del acceso al conocimiento de ese primer “algo”. Si nos situamos únicamente en el reconocimiento, accederíamos a la música mediante un *proceso comparativo*, concepción que Cárdenas Castillo considera insuficiente para explicar la generación de nuevas nociones. Aquí el análisis de Verón se vuelve esclarecedor, pues destaca en la teoría peirceana la noción de *corporeidad*, la cual relaciona a su vez con la perspectiva de J. Piaget. Verón centra su atención en la noción de *corporeidad*, porque el cuerpo funciona como operador fundamental en el desencadenamiento semiótico; la relación que establece con Piaget es porque este autor destacó que la etapa sensoriomotriz es precisamente anterior al lenguaje (1998: 141).

La capa metonímica¹⁸ de producción de sentido tiene inicialmente la forma de una red *intercorporal de lazos de complementariedad*. Esta red está constituida por reenvíos cuya economía reposa en la regla de contigüidad: el sentido de la conducta de demanda del niño se produce como reenvío a la conducta alimentadora o protectora de la madre [...] Tenemos frente a nosotros un sistema de deslizamientos intercorporales, dinamizado por las pulsiones (*ibid.*: 142).

Un argumento recurrente en el aprendizaje musical es que, de manera similar a como ocurre con la lengua materna, por la repetición de elementos el niño reconoce las formas de organización de la música de su cultura; sin embargo, consideramos que es una descripción general que no focaliza el funcionamiento semiótico.

¹⁸ “[...] designar la parte por la parte (*pars pro parte*) o, como afirma Jakobson, la sustitución de un término por otro que presenta con el primero una relación de contigüidad espacial, temporal o causal” (Retórica, 2011).

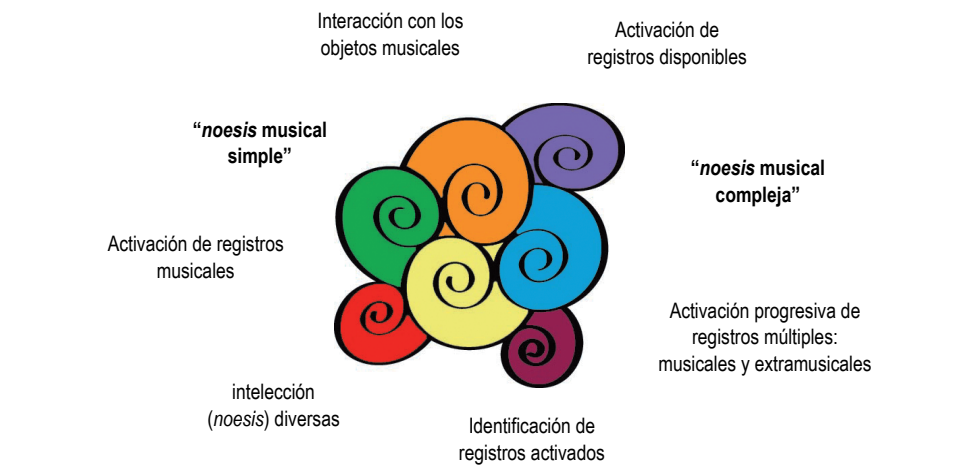
Un sujeto que aprende música no dispone de un registro semiótico musical propiamente dicho, por lo que necesariamente moviliza los registros semióticos disponibles para así poder interactuar con los ‘objetos musicales’. El acceso a la música ocurre mediante los registros extramusicales, en especial el *registro cinético*, es decir, recurre a la *corporeidad* como primera representación. Ese conocimiento previo abre el camino para generar el conocimiento nuevo, aunque este no sea expresamente sobre la base de un registro musical.

Para Duval la base de la *noesis* es el cambio de registro, la *conversión* de una representación del objeto en una representación en otro registro semiótico.

Enfatizamos que la *activación* de *registros musicales* no implica el abandono de *registros extramusicales*, por el contrario, ‘hacer música’ depende de registros múltiples, de otras representaciones semióticas que son útiles en el desarrollo de otras habilidades indispensables en el *acto de musicar*, tales como la memorización, el control escénico, el dominio corporal, la lectura, la expresividad y la coordinación visual y motriz.

La *noesis* es producto de un proceso, pero este no puede concebirse de manera lineal. La red semiótica que conduce a la apropiación de sistemas de representación musical es un tejido complejo, creciente y cambiante entre los diversos actos de significación.

Figura 6
Noesis musical compleja



El trabajo de Duval nos permitió visualizar problemáticas similares en el proceso de aprendizaje de la música. Con base en los principios que este autor postuló en el ámbito de las matemáticas, centramos como problema fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música *el acceso a los ‘objetos’ musicales*, para lo cual es necesario clari-

ficar las especificidades del sistema semiótico musical. Para ese efecto recurrimos a la *caracterización*. En cuanto a la teoría semiótica de Duval *caracterizamos* el SSM en ocho registros semióticos específicos que consideramos son activados paulatinamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante *tratamientos* diversos.

Duval ha puesto al descubierto problemáticas concretas del aprendizaje. Desde esta perspectiva, una propuesta pedagógica habrá de atender necesariamente a la congruencia entre los registros de partida y los registros de llegada. Para clarificar la *tarea de conversión* será pues indispensable comprender ampliamente el concepto de *semiosis*, su funcionamiento y develar las implicaciones *semióticas* que impone la naturaleza de los signos involucrados en el sistema semiótico musical.

CAPÍTULO IV

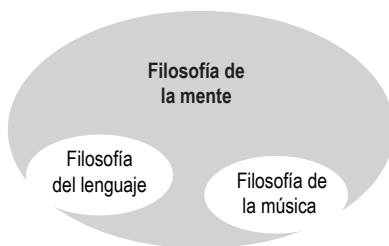
Plausibilidad de una filosofía ‘musística’

Hacia una teoría de los actos musicales

Hemos acercado nuestro estudio a la perspectiva de Searle, en la que la filosofía del lenguaje yace subordinada a una filosofía de la mente más general para poder colocar a la filosofía de la música dentro de esta configuración general.

Figura 1

Ubicación de la filosofía de la música en la filosofía de la mente



Profundizamos en la teoría semiótica de John Rogers Searle porque en su enfoque naturalista biológico encontramos elementos epistemológicamente congruentes con nuestro distanciamiento de la óptica lingüística en las explicaciones del significado. Analizamos tres textos publicados en momentos distintos, los cuales nos revelaron el desarrollo y dirección del autor: 1) *Actos de habla*, publicado en 1969, 2) *Mente, lenguaje y sociedad*, en 1998 y 3) *Lenguaje y ciencias sociales*, en 2004.¹ El tercer libro es un diálogo

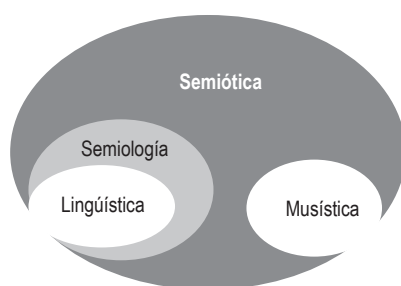
¹ Otras obras de Searle: *Expression and meaning* (1979); *Intentionality. An essay in the philosophy of mind* (1983); *Minds, brains and science* (1984); *The rediscovery of the mind* (1992); *The construction of social reality* (1995); *Mind, language and society* (1998) (citado en Brockhaus: 2003).

con un grupo de investigadores españoles a quienes explica y precisa aspectos de su teoría que, en su opinión, han sido distorsionados por otros autores.

Mediante los postulados filosóficos de John Searle ubicamos una posible *filosofía de la música* dentro del espectro general de la *filosofía de la mente*, la cual se auxiliaría de la ‘*musística*’, concepto análogo a la *lingüística*, que posiblemente sería viable para reflexionar sobre el funcionamiento del sistema semiótico musical y sobre los *actos musicales*, para desligar paulatinamente el fundamento teórico de la música del bagaje lingüístico que ha sido dominante en las investigaciones musicol.

Figura 2

Ubicación de la filosofía de la ‘musística’ en el campo de la semiótica



Proceso analítico searleano

Rastrear el proceso analítico de Searle nos permitió argumentar dos aspectos fundamentales en nuestra investigación: primero identificar el *significado musical* como un caso límite que debe ser dilucidado mediante el distanciamiento con las posiciones iniciales –en nuestro trabajo la asunción de que *la música es un lenguaje*– y, segundo, confirmar la utilización de la *caracterización* como un método viable en nuestro análisis del sistema semiótico musical.

De manera global identificamos tres momentos clave en el proceso analítico searleano: 1) la detección de un fenómeno como caso límite, 2) el análisis del trasfondo para distanciarse de las posiciones iniciales y 3) el uso de la *caracterización* como método de aproximación.

1) Detección de un fenómeno como caso límite

La concepción de *caso límite* corresponde a fenómenos cuyas explicaciones aún son confusas; tal es el caso de las nociones *mente*, *conciencia* y *significado*. La vaguedad explicativa que ha existido sobre un concepto no muestra que se carezca de una noción adecuada o que el concepto sea inválido. La acción de revelar la complejidad de una noción

constituye en sí misma una comprensión. Con esto Searle no pretendía poner en duda que la búsqueda de criterios para explicar conceptos sea una de las tareas centrales de la filosofía; solo puso de manifiesto la incapacidad de algunos modelos para “dar cuenta de ciertos conceptos [...] son los modelos los que deben eliminarse, no los conceptos” (2001b: 16-21).

Desde esta noción de *caso límite*, comprendemos mejor por qué las explicaciones sobre el *significado musical* se han anclado a un modelo lingüístico. Son tantos los paralelismos entre el lenguaje y la música que parecía ser una vía de explicación inequívoca. Si el objetivo es explicar el ‘lenguaje musical’, entonces es válido optar por un modelo lingüístico; sin embargo, hemos documentado evidencias concretas del estancamiento de este modelo. La perspectiva de Searle nos ofreció aquí un argumento teórico-metodológico para identificar el concepto *significado musical* como un *caso límite* que requeriría un cambio de modelo explicativo.

2) Análisis del trasfondo

Para generar nuevas explicaciones de los casos límite, Searle realizó un *análisis del trasfondo* que le permitió tomar distancia de aquellos presupuestos o posiciones iniciales (*default position*)² sostenidas prerreflexivamente (2001a: 20). Mediante el *análisis lógico* de conceptos confrontó las *posiciones iniciales* para abandonar aquellas categorías heredadas que han estancado las explicaciones de problemas filosóficos. En el problema de la *mente y la conciencia*, Searle detectó que el *dualismo* y el *materialismo* –dos de los enfoques que han suministrado posiciones iniciales sobre la realidad– son problemáticos porque son mutuamente excluyentes. El enfoque dualista ha atribuido al problema de la conciencia características misteriosas, metafísicas y ha rechazado su tratamiento como parte del mundo natural y físico. El enfoque materialista, por su parte, ha negado la existencia de la conciencia como fenómeno real (Searle, 2001a: 68). El *materialismo* rechazó el sistema de categorías “que eleva la conciencia a algo no biológico, a algo que no forma parte del mundo natural” (*ibid.*: 55) porque para ellos no existe nada fuera de la *realidad material*. Las distintas formas de materialismo están representadas

² Algunas posiciones iniciales: 1) Existe un mundo real independientemente de nosotros, de nuestras experiencias, pensamiento y lenguaje. 2) Tenemos acceso perceptivo directo a ese mundo a través de nuestros sentidos, especialmente el tacto y la visión. 3) Las palabras de nuestro lenguaje tienen significados razonablemente claros, por lo que pueden utilizarse para referirse y hablar de los objetos reales del mundo (*Teoría referencial del pensamiento y lenguaje*). 4) Nuestras proposiciones son típicamente verdaderas o falsas dependiendo de si se corresponden a los hechos del mundo (*Teoría de la verdad como correspondencia*). 5) La causalidad es una relación real entre objetos y acontecimientos del mundo; es la relación por la que un fenómeno –*la causa*– causa otro –*el efecto*– (Searle, 2001a: 20-21).

en corrientes como el *conductismo* (la mente se reduce a disposiciones de conducta), el *fisicalismo* (los estados mentales son estados cerebrales), el *funcionalismo* (los estados mentales se definen por relaciones causales) y la *inteligencia artificial radical* (las mentes son programas informáticos incorporados al cerebro) (Searle, 2001a: 51-53). Nos parece conveniente destacar que en la perspectiva *materialista*, incluso con la negación de la conciencia, las categorías *mente-cuerpo* del trasfondo dualista persisten. El reto principal en el trabajo de Searle fue explicar la conciencia deslindándose de las posiciones iniciales del dualismo y el materialismo porque consideraba que estas solo habían conducido a sostener que

la conciencia es completamente material e irreductiblemente mental. Y eso significa que simplemente deberíamos abandonar las categorías tradicionales de “material” y “mental” tal como se han utilizado en la tradición cartesiana (*ibid.*: 69).

Searle enfatizó que aunque las neurociencias ya hayan explicado las estimulaciones neuronales –perspectiva *materialista*– la conciencia posee un *elemento subjetivo irreductible* que pareciera desplazarlo nuevamente hacia una visión *dualista* (*ibid.*: 55-58). Esto ocurre porque las categorías persisten en el trasfondo. Para no quedar atrapado en esta problemática, rechazó ambas alternativas y propuso abandonar las categorías tradicionales de *mente*, *conciencia*, *materia*, *mental* y *físico* (*ibid.*: 54). Searle sostuvo que tanto la comprensión dualista del mundo –mental y físico– como la comprensión tripartita –mental, físico y cultural– son incorrectas porque vivimos en un solo mundo constituido de múltiples partes, cuyas relaciones es necesario describir (*ibid.*: 17). Esta es una de las razones por las que se opuso a la *teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas. Searle consideraba que Habermas, además de malinterpretar la teoría de Austin, heredó la visión metafísica de Popper, quien concebía tres mundos distintos: el de la realidad física (objetivo), el de la realidad mental (subjetivo) y el de la realidad cultural (social) (2004: 50). Habermas construyó su *teoría de acción comunicativa* desde el supuesto del “entendimiento” como un acuerdo universal que presupone una sociedad que dispone de un sistema institucional de actos de habla (*ibid.*: 47 y 71). Habermas asumió que la *fuerza ilocutiva* determinaba el *contenido proposicional*. Para Searle esto no es así, el *contenido proposicional* permanece aun con distintas intencionalidades (fuerzas ilocutivas distintas), es decir, el mismo contenido proposicional “abrir la puerta” puede ser *pedido*, *predicho* u *ordenado* (*ibid.*: 41).

3) La caracterización como método

Searle consideró esencial distinguir entre el *discurso caracterizador* y el *discurso explicativo* (2001b: 24) porque las *caracterizaciones* en sí mismas no son *explicaciones lingüísticas*. La *caracterización* debe pues comprenderse como un paso previo a la *explicación*. En su trabajo

de *actos de habla*, Searle *caracterizó* y *explicó* la manera como un hablante nativo utiliza los elementos del lenguaje: *caracterizó* el lenguaje y *explicó* los datos contenidos en las caracterizaciones mediante la formulación de las reglas subyacentes que, según su teoría, son las que posibilitan la realización de actos como *enunciar*, *ordenar*, *preguntar*, *prometer*, *referir* y *predicar* (*ibid.*: 25-26). Searle reconoció una limitante metodológica importante: hacer una caracterización es una manifestación del dominio lingüístico, por tanto, no siempre se informará sobre la conducta de un grupo, sino también de la propia conducta y de la propia habilidad para dominar esas reglas (*ibid.*: 22).

El enfoque naturalista biológico

La formación científica de Searle es la de los *filósofos analíticos*, quienes mediante el *análisis lógico* desmontan los elementos de diversos problemas hasta componer un *todo coherente* (2001a: 19). Para Searle la *ciencia* y la *filosofía* comparten su interés por generar explicaciones teóricas verdaderas y generales de áreas problemáticas; sin embargo se diferencian metodológicamente por lo siguiente: la *ciencia* se sustenta en marcos aceptados, en cambio la *filosofía* realiza cuestionamientos para los que no existe ninguna metodología experimental, es decir, “no existe un cuerpo consensuado de opinión experta” (*ibid.*: 142). La *semiótica*, al no gozar aún de este consenso teórico-metodológico, permanece aún ligado al ámbito filosófico.

La ciencia moderna ha delineado nuevas comprensiones del mundo. Desde la teoría atómica de la materia y la teoría evolutiva de la biología, actualmente se concibe un universo compuesto de *partículas* organizadas en *sistemas* diversos –montañas, glaciares, árboles, planetas, galaxias, animales– cuyos límites son establecidos por *relaciones causales*. Sobre la base de estas relaciones causales algunos *sistemas orgánicos* han desarrollado *sistemas nerviosos* que conforman las ‘mentes’ animales y humanas. Searle considera que, aun dentro de los límites impuestos por la evolución, somos capaces de comprender el universo; pero para hacerlo “es preciso ser más inteligente y saber mucho más. Por ejemplo, para entender la física contemporánea hay que saber muchas matemáticas” (*ibid.*: 15-16).

Con el enfoque del *naturalismo biológico* Searle ‘naturaliza’ dos nociones fundamentales de su teoría de los *actos de habla*: la *conciencia* y la *intencionalidad*. Naturalizarlas significa:

- mostrar que ambas son fenómenos biológicos naturales;
- identificarlas como rasgos de la mente independientes del observador;
- colocarlas al mismo nivel que otros fenómenos biológicos como la digestión, la fotosíntesis o la sed, cuya existencia no depende de lo que piensen otros sujetos.

El fundamento del *naturalismo biológico* es la *causalidad cerebral* (*ibid.*: 89-90), por lo que este enfoque no comparte las ópticas informacionales, conductuales, sociales o lingüísticas. Searle sostiene que “la conciencia es causada por procesos cerebrales y es una característica de nivel superior del sistema cerebral” (*ibid.*: 57); propone que, al igual que se han descrito los microfenómenos de la digestión, debe ser posible describir los *microfenómenos* de la conciencia. Se interesa por comprender el camino que existe entre los sonidos físicos –sin significado– y la dimensión semántica. Con su explicación pretende reconciliar el mundo físico compuesto por partículas sin significado y sin libertad con la concepción de ser humano con capacidad de lenguaje, libre, político, consciente y racional. El interés actual de Searle es comprender la *ontología de la civilización* (Searle, 2004:37-39).

En el trabajo sobre la *mente, lenguaje y sociedad* Searle utilizó también la caracterización como método analítico. Para el autor, la noción de *mente* es confusa, es decir, es un *caso límite* que necesita ser explicado; y aunque su intención era distanciarse de esa noción, destacó que por ahora solo disponemos de ese término para referirnos a ella. Comenzó su explicación sobre la estructura de la *mente* con una *caracterización de la conciencia* por considerarla el elemento primario de la mente humana (2001a: 46).

No pretendemos trasladar la *Teoría de los actos de habla* de Searle a nuestro análisis musical; hacerlo sería caer nuevamente en el problema de exportación conceptual que hemos planteado en nuestro diseño de investigación.

Dado que la música no se expresa en proposiciones ni en enunciados que realicen actos de naturaleza *afirmativa, directiva, compromisoria* o *declarativa*, vislumbramos la posibilidad de analizar *actos musicales* cuya naturaleza sea *expresiva*. Si hablar es “[...] realizar actos conforme a reglas” (Searle, 2001b: 31), también podemos sostener que *musicar* es realizar actos conforme a reglas. De este modo podríamos pensar en la posibilidad de caracterizar *actos musicales* dentro de una teoría *general de los actos*.

Searle descalifica la distinción “alocada” que se ha desarrollado en Europa y América entre la experiencia artística y el resto de las experiencias. “Solo entendemos la estética [...] si entendemos que existe una dimensión estética en todas las experiencias” (2004: 63). Sin embargo, Searle precisa que, aunque todas las cosas son arte por tener una dimensión estética, no cualquier cosa es una obra de arte, ya que para serlo se requieren ciertos tipos de intencionalidad y “solo una clase muy restringida de objetos se producen con esas formas de intencionalidad” (*ibid.*: 64).

La música es considerada una expresión artística, por ese motivo, además de los *actos musicales*, también es necesario ubicar a los *actos estéticos* como una clase específica de actos en la gama de actos posibles.

La concepción epistemológica searleana nos pareció un camino viable para comenzar a estructurar una posible ‘*filosofía musical*’ que estaría situada dentro del espectro general de la *filosofía de la mente* y mediante la cual podríamos reflexionar sobre el fenómeno musical y la actividad humana de *musicar*.

Fundamento conceptual del enfoque searleano

En este apartado sintetizaremos aquellos conceptos que consideramos más representativos en el enfoque teórico de John Searle: 1) La ilusión: realidad de la conciencia, 2) el lenguaje y la teoría de la acción, 3) intencionalidad y significado, 4) condiciones de ajuste y condiciones de satisfacción, 5) expresabilidad, 6) subjetividad, 7) institucionalización.

La ilusión: realidad de la conciencia

El interés principal de Searle fue “descubrir los elementos constitutivos de la *conciencia*, la *intencionalidad*, los *actos de habla* y las *instituciones sociales* analizándolos y viendo cómo funcionan” (2001a: 143). Para Searle el estudio de la conciencia es fundamental:

[...] es el rasgo más importante de la realidad porque todas las demás cosas tienen valor, importancia, mérito o dignidad solo en relación con la conciencia. Valoramos la vida, la justicia, la belleza, la supervivencia, la reproducción, solo como seres conscientes (*ibid.*: 80).

Su enfoque biológico se confirma cuando sostiene que la conciencia tiene una función de supervivencia para los seres humanos, equivalente a la función que tiene la fotosíntesis para las plantas (*ibid.*: 63).

Searle problematizó el método de *reducción científica* y enfatizó que podía ser 1) *eliminativa*—si se niega la realidad y el fenómeno se reduce a la *ilusión*³—y 2) *no eliminativa*—si la reducción se sustenta en características causales⁴— (*ibid.*: 58). Para los realistas la conciencia queda necesariamente reducida a la *ilusión*. En esta lógica la *ontología subjetiva* imposibilitaría la reducción de la conciencia a fenómenos objetivos como los realizados con el fenómeno de la digestión (*ibid.*: 60); sin embargo, Searle destacó que para la conciencia “la *existencia* de la ilusión es la propia realidad” (*ibid.*: 59).

[...] si me parece que soy consciente, entonces soy consciente [...] no puedo tener [...] la ilusión de la conciencia si no soy consciente. La ilusión de la conciencia es idéntica a la conciencia” (2001: 59).

³ Ejemplo: decir que el sol ‘se mete’ en una *puesta de sol* o ‘sale’ en un *amanecer* queda reducido a una *ilusión* por la explicación de la rotación de la Tierra. Solo nos da la apariencia de que el sol sale o se oculta tras las montañas cuando en realidad no es así (Searle, 2001a:58).

⁴ En la entidad de *solidez* existe una relación causal entre las partículas de una mesa que la hacen que sea sólida y no solo que parezca sólida (Searle, 2001a: 59).

Desde la visión dualista, la conciencia es únicamente un *epifenómeno*. Aunque los dualistas aceptan que la conciencia sea causada por procesos cerebrales, rechazan el argumento de que esta pueda causar algo. Searle precisó que la comprensión de la propiedad de *causalidad* no puede limitarse a que algo tire o empuje a otra cosa, como bolas de billar. Rechazó las premisas del epifenomenalismo por tener un transfondo dualista y materialista, como 1) la asunción de que lo mental no forma parte de lo material y 2) la asunción de que toda causalidad debe seguir el modelo de objetos que empujan otros objetos físicos. Destacó que no hay razones para pensar que la conciencia es epifenoménica porque tenemos evidencia suficiente de que los estados conscientes son causantes de nuestra conducta (2001a: 62-64).

Searle destacó que los errores en las concepciones de conciencia radican en que se ha generado una doctrina de la autoconciencia. Al asumir que la conciencia tiene un modo *subjetivo de existencia*, se ha asumido erróneamente que tenemos capacidad para conocer con *certeza* nuestros estados conscientes, que podemos conocernos a nosotros mismos mediante la *introspección* y que al pensar algo estamos pensando sobre nosotros mismos. La fuente de estos errores ha sido olvidar que los seres humanos podemos ser presa del autoengaño, de malas interpretaciones, de falta de atención y de incongruencia en la relación entre lo expresado verbalmente (promesas, intenciones, decisiones) y el comportamiento (*ibid.*: 69-71).

Searle concibió la *conciencia* como el estado de sensación o autopercepción existente en el lapso entre despertar y volver a dormir; estado que cesa con la muerte y cuya naturaleza es *interna, cualitativa y subjetiva* (*ibid.*: 46). Amplió su concepción con diez características principales (*ibid.*: 72-77):

Cuadro 1

Caracterización de la conciencia de John Searle

1. *Subjetividad ontológica*: existe solo cuando es experimentada por un sujeto.
2. *Unidad*: no se sabe cómo lo logra el cerebro, pero todas las experiencias del ser humano forman parte de una sola experiencia unificada.
3. *Intencionalidad*: capacidad humana para representar objetos.
4. *Ánimo*: todos los estados conscientes presentan un estado de ánimo.
5. *Estructuralidad*: desde la perspectiva de la *Gestalt*, el horizonte de las experiencias conscientes se constituye por la necesidad de estructurar un todo y siempre como figura-fondo.
6. *Atención*: todo estado consciente la requiere.
7. *Situacionalidad*: los estados conscientes se presentan en una situación de espacio y tiempo a lo que Searle llama *condiciones límite*.

8. *Familiaridad*: todas las experiencias conscientes se desarrollan sobre aspectos familiares que es un hecho de la intencionalidad. “Toda representación mental es una representación bajo un aspecto” (Searle, 2001a: 71).*
9. *Desbordamiento*: todas las experiencias conscientes se refieren a algo que está más allá de ellas mismas. La experiencia y los pensamientos se prolongan a otras experiencias y otros pensamientos.
10. *Placer*: “los estados conscientes son siempre *placenteros* o *displacenteros*” (*ibid.*: 77).

* Los pintores surrealistas intentaron romper con la ‘sensación’ de familiaridad pero no lograron separarse de ella: “la mujer con tres cabezas sigue siendo una mujer y el reloj blando sigue siendo un reloj” (Searle, 2001a: 71).

El lenguaje y la teoría de la acción

La teoría de los *Actos de habla* de Searle se desprende de la *Teoría de los actos de habla* del filósofo inglés John Langshaw Austin (1911-1960), quien clasificó los actos de habla en *locutivos*, *ilocutivos* y *perlocutivos* (Searle, 2001b: 32). Esta teoría de los *Actos de habla* de Searle constituye el núcleo central de su tesis doctoral, “Sentido y referencia”, presentada en 1959 (*ibid.*: 9). El autor enfatizó que los *actos de habla*, en sentido saussureano, corresponderían más a un estudio de la *langue* que de la *parole* (*ibid.*: 27); planteó su *teoría del lenguaje* sobre la base de la *teoría de la acción*, una teoría más general con la que justificaba lo siguiente:

- “Hablar un lenguaje es una forma de conducta” (*ibid.*: 26).
- “Los actos de habla no son realizados por las palabras, sino por los hablantes al emitir palabras” (*ibid.*: 37).
- El lenguaje solo es “un medio convencional de alcanzar [...] respuestas o efectos naturales” (*ibid.*: 79).
- En el *trasfondo*⁵ existe una parte *pre-intencional* que alberga capacidades que no forman parte de los estados intencionales. Algunos procesos de pensamiento “funcionan solo sobre un *trasfondo* de capacidades no pensadas” (Searle, 2001a: 101).
- Estos actos solo pueden ser realizados si son mediados por un lenguaje, por esa razón es necesario acudir a *teorías institucionales de comunicación*.
- El juego de reglas (*regulativas*⁶ y *constitutivas*⁷) son aplicables a los lenguajes y no a los actos.

⁵ “Conjunto de capacidades, habilidades, tendencias, hábitos, disposiciones, presuposiciones, no cuestionadas y “saber hacer” [*know-how*] en general” (Searle, 2001a: 100).

⁶ Regulan actividades preexistentes, actividades independientes de las reglas (Searle, 2001b: 42).

⁷ Constituyen y regulan actividades dependientes de las reglas (Searle, 2001b: 42).

En esta concepción el *lenguaje* aparece como uno de los diversos instrumentos posibles en los que se actualizan las intenciones humanas. Cuando afirma que “todos los pensamientos, a excepción de los más simples, requieren un lenguaje para ser pensados” (*ibid.*: 137) podríamos inferir que el concepto de *lenguaje* ha sido utilizado genéricamente para referir a cualquier sistema de signos capaz de convertir en *actos* las *intencionalidades prelingüísticas* almacenadas en el *trasfondo profundo*.⁸

Aunque Searle dio especial importancia a las *intencionalidades prelingüísticas*, posteriormente sostuvo que la capacidad de *intencionalidad* aumenta solo con la adquisición de lenguaje, de modo que *lenguaje e intencionalidad* se enriquecen mutuamente: el lenguaje potencia la intencionalidad y la intencionalidad potencia la comprensión del lenguaje hasta que llega un momento en que la mente se estructura lingüísticamente (*ibid.*: 136-137). Hablar un lenguaje consiste pues en realizar *actos de habla*, que son las *unidades básicas de comunicación* (*ibid.*: 30).

Para todos sus pensamientos, a excepción de los más simples, el niño requiere un lenguaje en qué pensarlos, y para todos los actos de habla, a excepción de los más simples, el niño requiere un lenguaje convencional con frases que tengan significados convencionales que le permitan realizar el acto de habla (Searle, 2001a: 137).

Notemos aquí que el enfoque general planteado inicialmente en la *teoría de la acción* termina por reducirse cuando el foco de atención se dirige hacia lo lingüístico. Si bien en la teoría de los *actos de habla* Searle hace una distinción entre los *actos* y las *proposiciones*,⁹ los actos a los que se refiere en su teoría son básicamente los que pueden realizarse en el lenguaje. El análisis de los *actos de habla* desemboca en la conclusión de que solo son posibles cinco tipos de actos: *afirmativos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos* (*ibid.*: 133-134). Existe además un acto general de *referencia* que tiene la función de identificar cosas, procesos o eventos que responden a las preguntas quién, qué y cuál (Searle, 2001b: 35). Searle llegó a la conclusión de que “el lenguaje es la institución humana fundamental” (2001a: 137). A pesar de que en un inicio había planteado una postura crítica hacia la hegemonía lingüística, Searle no vaciló en otorgar un valor especial al lenguaje cuando afirma que “la existencia del lenguaje no depende de otras instituciones” (*ibid.*: 138).

⁸ Aunque las culturas se caracterizan por sus diferencias, la manera que tenemos para comer llevando los alimentos a la boca, o caminar erguidos, son ejemplos de ese *trasfondo profundo*, es decir, características compartidas por todas las culturas (Searle, 2001a: 101).

⁹ En una proposición pueden realizarse los actos de *enunciar* y *aseverar*; pero solo las expresiones pueden ser verdaderas o falsas, no los actos.

Intencionalidad y significado

De las diez características de la conciencia, Searle focaliza como la esencial en los *seres conscientes* la de *intencionalidad*. La teoría de la *intencionalidad* de Searle se sustenta en los *límites del significado*. Contrariamente a la perspectiva de Wittgenstein, quien sostuvo que con el lenguaje podemos hacer incontables cosas, para Searle, existe un número muy limitado de cosas que podemos hacer, y estas se encuentran “limitadas por las posibilidades de la mente y por cómo la mente crea significados” (2004: 47),¹⁰ es decir, solo es posible hacer un número restringido de cosas con el lenguaje.

Searle diferenció el término *intencionalidad*¹¹ de la locución “*tener la intención*¹² *de*”. Para Searle “*tener la intención de*” es solo una forma de *intencionalidad* (2001a: 81). Concibió la *intencionalidad* como un *acto* de dos dimensiones: primero, una *intención subjetiva* y, segundo, un *aparato público*. La intención subjetiva debe siempre ser expresada públicamente y bajo la premisa de que “el significado es una cuestión de imponer condiciones de satisfacción sobre condiciones de satisfacción” (Searle, 2004: 54). Para Searle esto es posible porque un *acto* individual utiliza un aparato público que está definido por unas reglas constitutivas.

Veamos si las dos dimensiones anteriores nos ofrecen una pista para comprender por qué Searle definió la *intencionalidad* de dos maneras que parecen distintas:

- (1) “la capacidad de *representarse* objetos y estados de las cosas en el mundo y de *actuar sobre la base de representaciones*” (2001a: 65).
- (2) “el término general para las diversas formas mediante las cuales la mente puede ser dirigida hacia –o *referirse a*– objetos y estados de cosas en el mundo” (*ibid.*: 81).

Notemos que la primera definición se centra en la *representación*,¹³ acto que puede realizarse en sistemas de signos de naturaleza diversa. Comprenderíamos la *representación* como un acto general dentro de la teoría de la acción. Para Searle una *representación* no precisa que el *objeto* exista en la realidad.¹⁴ La segunda definición se centra en la *referencia* que es un acto propio del lenguaje.

¹⁰ Hemos visto anteriormente que para Searle las posibilidades del lenguaje están cercadas por cinco posibilidades ilocutivas: asertivas, directivas, compromisorias, expresivas y declarativas (Searle, 2004: 48-50).

¹¹ “*Referencia* a objetos del mundo externo [...]” (Bunge, 2005: 112).

¹² “Proceso mental (o cerebral) que consiste en concebir una acción con un objetivo concreto” (Bunge, 2005: 112).

¹³ “Traducción conceptual, visual, auditiva o por medio de artefactos de un objeto (material o ideal)” (Bunge, 2005: 187).

¹⁴ El ejemplo que nos ofrece Searle enuncia que es perfectamente posible que los niños tengan la representación de los *Reyes Magos*, aunque no existan.

El mismo Searle reconoce que *intencionalidad* “es un término desafortunado” (2001a: 81), pero quizá su *intención* al utilizar el concepto de *intencionalidad*, que parece más impreciso que el de *representación*, fue precisamente disponer de una noción que abarcara tanto la *representación* –como una acción general– como la *referencia* del ámbito lingüístico para explicar sus actos de habla.

Searle destacó que existen distintas formas de *intencionalidad*: deseos, creencias, amores, odios, esperanzas o temores; la razón por la que no es posible explicar qué causa los sentimientos es porque “no todos los estados conscientes son intencionales, ni todos los estados intencionales son conscientes” (*ibid.*: 66). Sin embargo, para Searle la *intencionalidad* solo puede entenderse desde la conciencia, es decir, incluso los estados intencionales que no son conscientes son potencialmente conscientes (*idem.*). Distinguió también dos tipos de *intencionalidad*: la *intrínseca* y la *derivada*. Estados como el *hambre* o la *sed*, por ejemplo, son independientes del observador, por lo que son intencionalidades *intrínsecas*. Entretanto, las intencionalidades *derivadas* –llamadas así porque se derivan de las intrínsecas– dependen del observador.

Mediante esta categoría de *intencionalidad* Searle delineó su concepción de *significado*: las enunciaciones en cualquier idioma, adquieren *significado* solo en relación con los usuarios –observador–, de ese modo, las enunciaciones tienen solo la intencionalidad (significado) que le dan sus usuarios (*ibid.*: 88). El *significado* pues, es una forma de intencionalidad derivada. La intencionalidad original o intrínseca del pensamiento de un hablante es transferida a las palabras, frases, marcas, símbolos, etc. Si se expresan con significado esas palabras, frases, marcas y símbolos, tienen entonces una intencionalidad derivada de los pensamientos del hablante. No tienen tan solo significado lingüístico convencional sino también el significado que ha querido darles el hablante” (*ibid.*: 127). Dado que la intencionalidad derivada proviene de la intrínseca, entonces asumiríamos que en el trasfondo profundo se encuentran intencionalidades intrínsecas, independientes del observador, que por relación *causal* generan los *significados*. A este elemento causal, indispensable en el enfoque biológico, Searle lo llama *causalidad intencional*.

Es esencial para el funcionamiento de la intencionalidad, y sin duda esencial para nuestra supervivencia en el mundo, que la capacidad de representación de la mente y las relaciones causales con el mundo se combinen de alguna forma sistemática. La forma en que lo hacen es la causalidad intencional (*ibid.*: 97).

Por medio de esta propiedad de *causalidad intencional*, además de la existencia de reglas constitutivas, Searle se explicaba la formación de las lenguas y los sistemas de signos. Searle concibió el lenguaje como una *conducta intencional gobernada por reglas* que controlan el uso de los elementos lingüísticos.

Aunque Searle coincidía con Wittgenstein al rechazar la concepción de significado como imágenes en la cabeza –idea que se tenía en los siglos XVII y XVIII–, no compartía la concepción wittgensteiniana de significado centrada en el *uso* porque no es proveedora de una teoría positiva.¹⁵ Para Searle, era necesario disponer de una teoría que clarificara la *interacción* entre el *sistema de reglas constitutivas* de los lenguajes naturales y el *uso* que hacen los hablantes de estas reglas en los *actos de habla* (2004: 55).

Searle diferenció los *estados mentales* de los *procesos cerebrales inconscientes*. El autor no estaba convencido de que los comportamientos pudieran ser causados por *estados mentales inconscientes*: “un estado mental inconsciente tiene que ser *conscientemente pensable* si es que ha de ser un estado mental, en contraposición a un proceso cerebral no consciente” (2001a: 84). Inferimos que esto requeriría la intervención de una *intencionalidad* capaz de hacer consciente lo inconsciente.

Aunque Searle vinculó las nociones de *intención* y *convención*, enfatizó que el *significado* es más una cuestión de *convención* que de intención (2001b: 54). Comprender algo es conocer su significado y ese significado está determinado por reglas que especifican sus condiciones de emisión (*ibid.*: 56). Notamos aquí un desplazamiento del enfoque de Searle, de lo naturalista hacia lo sociocultural, cuya justificación no detectamos claramente.

Como un aspecto adicional al problema del significado, encontramos que en el diálogo con el grupo CREA, Ernest Alcoba se interesó específicamente por la opinión de Searle sobre *el significado en el arte*, sobre todo el del arte contemporáneo que ha sido influido por el pensamiento posmoderno y el concepto de *deconstrucción*. “El arte como objetivo de la deconstrucción, desarrollaría infinitos procesos de *semiosis* y renunciaría así a cualquier posibilidad de delimitar legítimamente un significado” (Alcoba citado en Searle, 2004: 53).

Searle hizo un llamado de atención a quienes investigan el problema del significado. Considera que el desconocimiento de la filosofía contemporánea del lenguaje conduce a errores como los cometidos por Derrida cuando asume visiones superadas hace más de cien años, como la de que

todos los filósofos están inmersos en algún tipo de ideal clásico según el cual cada frase tiene exactamente un, y solo un significado, que el significado tiene que ser absolutamente preciso y que no hay ambigüedad ni indeterminación (Searle, 2004: 55).

Para Searle estas afirmaciones solo revelan el desconocimiento de autores como Frege y Austin, o Wittgenstein, quien examinó ampliamente el fenómeno de la *indeterminación del significado* (2004: 56-57).

¹⁵ Esta observación evidencia el temor de Peirce de que su teoría pragmática fuera reducida a una teoría de lo práctico alejada de la ciencia positiva; por esa razón modificó el concepto de pragmatismo y propuso el de pragmatismo.

Condiciones de ajuste y condiciones de satisfacción

La noción de *condiciones de ajuste* proviene también del análisis de Austin. De acuerdo con la clasificación de su teoría de los actos, Searle consideró la posibilidad de tres *direcciones de ajuste*:

1. mente a mundo = actos representativos
2. mundo a mente = actos directivos y compromisorios
3. dirección nula = actos expresivos (2001a: 135)

También consideró la existencia de algunas intencionalidades que podrían tener objetivos distintos al relacionarse con la realidad, lo cual ilustra con el ejemplo de la lista de compras para el supermercado: al acudir a un establecimiento para elegir los productos que se tienen anotados en una lista, se tratará de ajustar la realidad (mundo) al contenido de esa lista (palabra), es decir, se realizarán *condiciones de ajuste del mundo a la palabra*. Por el contrario, una relación de *ajuste de la palabra al mundo* consistirá en representar el mundo como es y en generar proposiciones que puedan ser *verdaderas o falsas*. Searle destacó lo siguiente:

Las creencias, percepciones y recuerdos tienen direcciones de ajuste mente-a-mundo, porque su objetivo es representarse cómo son las cosas; los deseos e intenciones tienen la dirección de ajuste palabra-a-mundo porque su objetivo no es representarse cómo son las cosas, sino cómo desearíamos que fueran o cómo planeamos que sean (*ibid.*: 95).

Searle encontró un inconveniente fundamental en la noción de *verdad*, ya que esta solo es aplicable a estados intencionales que puedan ser verdaderos o falsos. Enfatizó que precisamos una noción más general que la de *verdad*, que pudiera ser aplicable a otros estados intencionales como los deseos. Un deseo no puede ser verdadero o falso, solo puede ser cumplido o frustrado, del mismo modo que una promesa puede ser cumplida o no. A estas condiciones de cumplimiento Searle las denominó *condiciones de satisfacción*. Es solo dentro de las *condiciones de satisfacción* que podría considerarse una *condición de verdad* para una proposición (*ibid.*: 93).

Un estado intencional queda satisfecho si el mundo es tal como el estado intencional representa que es. Las creencias pueden ser verdaderas o falsas, los deseos cumplirse o frustrarse, las intenciones llevadas a efecto o no. En cada caso, el estado intencional es satisfecho o no dependiendo de si existe de hecho una adecuación entre el contenido proposicional y la realidad representada (*ibid.*: 96).

Una condición de la satisfacción de la intención es la *autorreferencialidad*. Para Searle, la intención queda satisfecha únicamente si la intención causa las demás condiciones de satisfacción (*ibid.*: 98).

Expresabilidad

Searle destacó el hecho de que el lenguaje provee las palabras y formas sintácticas finitas para decir lo que se desea decir, sin embargo, el principio de *expresabilidad* sostiene que cualquier forma de expresión siempre estará limitada. Para Searle la *expresabilidad* no es una verdad necesaria sino un hecho contingente; es decir, no siempre es posible encontrar una forma de expresión “que produzca en los oyentes todos los efectos que se intentan producir” (2001b: 29).

Searle encontró cinco *conexiones analíticas* entre las nociones *actos de habla* y *expresabilidad*: 1) lo que el hablante quiere decir, 2) lo que los elementos lingüísticos significan, 3) lo que el hablante intenta, 4) lo que el oyente comprende y 5) las reglas que gobiernan los elementos lingüísticos (*ibid.*: 30).

Subjetividad

Se ha argumentado que la característica de *subjetividad* imposibilita toda explicación científica; sin embargo, para Searle este argumento incurre en el siguiente silogismo y en la falacia de la ambigüedad de los términos *subjetivo* y *objetivo*, ya que se ha ignorado que estos pueden tener un *sentido epistémico* y un *sentido ontológico*.

La ciencia es por definición objetiva (en contraposición a subjetiva). La conciencia es por definición subjetiva (en contraposición a objetiva). Por tanto, no puede haber ciencia de la conciencia (Searle, 2001a: 49).

El *sentido epistémico* de los términos *objetivo* y *subjetivo* solo puede aplicarse a las *proposiciones*. La asunción de certeza o falsedad de la proposición es posible en relación de dependencia o independencia con los sentimientos y prejuicios de las personas: el sentido puede ser dependiente (*subjetivo*) o independiente (*objetivo*) de actitudes, preferencias y evaluaciones de los observadores (*idem.*).

El *sentido ontológico*, en cambio, es dado por el *modo de existencia* de las entidades. El *modo objetivo de existencia* de entidades como las montañas, los mares o los árboles, no depende de la experiencia del sujeto. El *modo subjetivo de existencia* de entidades como los sentimientos y los pensamientos, depende de la experiencia del sujeto. Searle destaca que aunque los estados de conciencia tienen un *modo de existencia ontológicamente subjetivo* (solo *existen* cuando son experimentados por un sujeto); se ha concluido erróneamente que no puedan ser *objeto* de una ciencia *epistémicamente objetiva* porque se ha desconocido que los estados de conciencia, además de su *sentido epistémico*, tienen un *sentido ontológico* porque

pueden existir como *hechos objetivos* y no solo como *opiniones*. Para Searle no existe impedimento alguno para “tener una ciencia objetiva de la conciencia” (Searle, 2001a: 50).

Intencionalidad colectiva-institucionalización

A Searle le interesa mostrar que aunque la conciencia presenta elementos ontológicamente subjetivos, los fenómenos institucionales pueden tener existencia epistémicamente objetiva (*ibid.*: 108). Searle pretende integrar algunos fenómenos sociales e institucionales en su perspectiva biológica. Destaca el hecho de que la física y la química no ofrecen respuestas suficientes para comprender, por ejemplo, cómo es que un trozo de papel coloreado se convierte en *dinero*. La reproducción exacta física y química de ese papel daría lugar a una *falsificación*; lo que lo convierte en dinero es una relación más compleja de elementos, entre ellos ciertas actitudes. El objetivo principal de Searle es “explicar cómo puede existir una realidad social epistémicamente objetiva que esté prácticamente constituida por un conjunto de actitudes ontológicamente subjetivas (*ibid.*: 105). Considera que en la construcción de la realidad social e institucional están presentes tres elementos indispensables: la *intencionalidad colectiva*, la *asignación de función* y las *normas constitutivas*. Sobre la base de estos tres elementos propone un *modelo de construcción de la realidad institucional* (*ibid.*: 108-114).

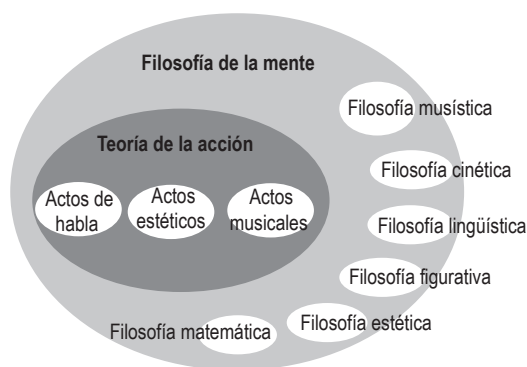
Si cada sujeto tiene su propia intencionalidad, ¿cómo se explica la existencia de una *intencionalidad colectiva*? Para Searle la *intencionalidad colectiva* es el fundamento de todas las actividades sociales. Es por ella que las especies tienen automáticamente *hechos sociales y realidad social* (*ibid.*: 122). Un *hecho social* implica dos o más agentes que tengan intencionalidad colectiva, en el sentido de *cooperación*. “Siempre que haya personas que compartan sus pensamientos, sentimientos, etc., tenemos intencionalidad colectiva” (*ibid.*: 110-111). La característica de asignación de una *función* ocurre por efecto de una *valoración* y nunca es independiente del observador. El ejemplo que nos ofrece Searle es el de la *función* del corazón: *bombear la sangre*. Considera que esta función fue asignada solo porque valoramos la vida y la supervivencia. Si valoráramos la muerte, entonces el corazón no tendría esta función. La asignación de función presupone la noción de propósito, meta u objetivo y, por tanto, la asignación describe algo más que meras relaciones causales. Estos propósitos, fines y objetivos solo existen en relación con los agentes humanos y animales (Searle, 2001: 112).

Teoría de la acción

De la noción de sistema semiótico, como lo conceptualizó Duval, se deriva que cada *acto humano* se defina como el resultado de la movilización de diversos registros semióticos de naturaleza distinta. Consideramos que ligar a la concepción de sistema semiótico

una *teoría de los actos* como la visualizada por Searle, nos permite caracterizar el acto de *musicar*, como aquella actividad que se realiza en *actos musicales* y *actos estéticos* que interactúan con una gama múltiple de actos de naturaleza distinta; cada uno de ellos realizable por la activación de registros semióticos específicos.

Figura 3
Teoría de la acción



La diferenciación que Searle estableció entre la *filosofía lingüística* y *filosofía del lenguaje* es de gran utilidad: situó a la *filosofía lingüística* como un método para resolver problemas filosóficos de un lenguaje particular y la *filosofía del lenguaje* como la disciplina que se nutre de los elementos de los lenguajes naturales humanos y de las nociones que puedan ser aplicables a otros lenguajes, tales como *verdad*, *enunciado*, *promesa*, *referencia*, *necesidad* y *significado* (2001b: 14). Para Searle la *filosofía lingüística* es el método que permite analizar la *intencionalidad* del hablante, porque dispone de un sistema simbólico particular disponible para una comunidad de usuarios y la comprensión de sus reglas; camino que permite hacer emerger nociones generales válidas para la *filosofía del lenguaje*.

Al *musicar* en un sistema altamente formalizado como el sistema tonal occidental el *músico nativo* realiza *actos musicales* como solfear, entonar, ritmar, dinamizar, repetir, entre otros, que debieran comprender de modo similar los músicos de su cultura. Siguiendo a Searle, *musicar* puede considerarse también *una forma de conducta* limitada a la capacidad de nuestra mente, por lo que cabría la posibilidad de caracterizar *actos musicales* –del mismo nivel de los *actos de habla*– auxiliándonos de una *filosofía ‘musística’* (como método) dentro de la *teoría general de la acción*, en la que cohabitan las filosofías de diversas formas de expresión que, a su vez, configuran sus propias redes conceptuales utilizadas en los modelos teóricos que intentan explicar cómo se realizan los diversos actos humanos. De este modo, dentro de la teoría de los actos convergerían las teorías que explican los actos musicales, los actos lingüísticos, los matemáticos, los cinéticos,

los gráfico-pictóricos, entre otros posibles, que son susceptibles de ser caracterizados individualmente para delinear sus especificidades.

Consideramos que colocar una *teoría de los actos musicales* dentro de una teoría general de la *acción* disminuiría el riesgo de quedar atrapados en el fenómeno de *lingüisismo* problematizado como punto de partida en esta investigación, a la vez que nos permitiría analizar de forma independiente los *actos lingüísticos*—con sus especificidades y limitaciones— implicados necesariamente en el *proceso de conocer*.

Apelando a la validez metodológica que enfatiza Searle por ser el problema de *significado* uno de los casos límite, consideramos que asumir la perspectiva de la teoría de los actos de habla, implica dilucidar qué *actos musicales* son generalizables y aplicables a otros sistemas y qué actos posibilitan la realización de *actos musicales* más complejos; *actos estéticos*¹⁶ y *actos referenciales* que, desde el punto de vista de los contenidistas, son capaces de evocar sensaciones, declarar estados de ánimo o representar emociones. Estos *actos referenciales* están en estrecha relación con la ‘necesidad humana’ de recrear o representar fenómenos naturales y actos humanos primigenios: *evocación de sonoridades, pulsaciones y movimientos*.

Podríamos aceptar que la música, como forma de expresión, requiere un sistema convencional para realizar los actos musicales. Dado que el sistema y las intencionalidades (*representaciones*) se enriquecen mutuamente, podemos inferir que para que la música refleje un enriquecimiento, esta debe realizarse sobre un sistema convencional. Desde esta perspectiva la realización de un *acto musical* presupone la imposición de significados a los símbolos utilizados por el sujeto.

La precisión que realiza Searle sobre la noción de *verdad* es conveniente para la comprensión del proceso de significación musical. Al igual que los deseos, los actos musicales tampoco pueden ser verdaderos o falsos porque no son proposiciones. No consideramos pertinente trasladar el término *condiciones de satisfacción* a la música porque con ella tampoco se plantean deseos que puedan ser, o no, cumplidos. Quizá la música se realiza bajo *condiciones de expresabilidad* (aunque en un sentido distinto a los actos de habla expresivos de Searle) que estarán más ligadas a las características de *desbordamiento y placer*.

En términos searleanos sostendríamos pues que

- *musicar* es un acto que depende de condiciones de *expresabilidad* y que
- los actos musicales son intencionados (*significados, referidos, representados*) en otras formas de expresión —lingüística, figurativa, numérica, estructural, etc.— que, a su vez, dependen de otras *condiciones de satisfacción o expresivas*.

¹⁶ Para Searle no existe una sola clase de objetos artísticos. Habría primero que diferenciar los análisis estéticos de acuerdo con las diferentes clases de arte. Considera que “no hay algo que sea como una teoría universal de la estética porque las distintas formas de arte tienen diferentes formas de comunicarse. La forma de la intención comunicativa es distinta en las diferentes formas de arte” (2004: 63).

Tomando en cuenta que la música es una forma de expresión humana, pareciera perfectamente posible trasladar las conexiones analíticas entre los actos musicales y la noción de *expresabilidad* en términos de 1) lo que el musicante quiere *musicar*, 2) lo que los elementos musicales significan, 3) lo que el músico intenta, 4) lo que el oyente comprende, 5) las reglas que gobiernan los elementos musicales. Sin embargo, consideramos que los puntos primero y tercero parten de la asunción del dominio de un sistema, postura que estaría más cercana a la *teoría de los actos comunicativos* de Habermas. No quisiéramos perder de vista el foco de interés de nuestra investigación que se centra en comprender el proceso de aprendizaje de un sistema musical, es decir, el proceso de apropiación de esas reglas que lo gobiernan. Aunque el sujeto que aprende nace en un entorno cultural, nos interesa comprender el proceso de conocimiento en un estadio inicial, es decir, anterior al dominio del sistema.

En el análisis del segundo punto correríamos el riesgo de estancamiento en la comprensión de una relación diádica del signo, perspectiva poco conveniente para el corpus que hemos desarrollado, ya que hemos argumentado que la exportación conceptual de la perspectiva lingüística –significado-significante– ha generado la polarización de perspectivas formalista-contenidista, discusión de la que hemos tomado distancia.

En síntesis, la *expresibilidad* se logra cuando la experiencia sonora se relaciona con otras experiencias y pensamientos, como necesidad de realización de actos de diversa índole, no solo placenteros, sino también *noéticos*, es decir, intelecciones para comprender los elementos y relaciones del sistema. Esto explicaría por qué los *contenidistas* sostienen –incluso actualmente– que la música *significa* emociones concretas o se ha concebido como *el lenguaje de las emociones*; y por qué los *formalistas* insisten en que los significados musicales están en su propia forma.

Encontramos que la concepción teórica de *intencionalidad* está centrada básicamente en *representaciones* que no son unívocas sino complejas y que se refieren a estados de conciencia previos de naturaleza diversa. Esta explicación abre camino a una explicación del proceso de significación musical que concilia las perspectivas formalista y contenidista, sin embargo, la noción de *intencionalidad* aún nos parece nebulosa.

Proceso semiótico searleano en la música

Podríamos comprender las diez características de la conciencia que ha propuesto Searle como un proceso de significación: una concatenación de *representaciones* a las que él mismo llama *intencionalidades*. Este proceso de significación de la experiencia sonora podría describirse, desde la perspectiva searleana de la siguiente manera:

El sujeto experimenta los sonidos de su ambiente (subjetividad ontológica), reconoce los elementos (atención) que le son conocidos (familiaridad) y los relaciona (desbordamiento) con otras experiencias –activa otros registros semióticos– para situarlas

espacial y temporalmente (situacionalidad) de acuerdo con un sistema semiótico musical institucionalizado (estructuralidad). La comprensión de elementos en un todo congruente (unidad) genera una representación emotiva (ánimo) que puede ser agradable o desagradable (placer).

En sentido searleano, aprender la música de un SSM implicaría realizar pues, acciones de ajuste mundo sonoro-sistema semiótico, de forma similar a las condiciones de ajuste mundo-palabra, ya que uno de los objetivos del aprendizaje es la apropiación de un sistema en particular. Consideramos que las condiciones de ajuste sistema semiótico-mundo sonoro ocurren cuando un sujeto aporta elementos nuevos a un sistema existente, es decir, actúa con intencionalidades creativas que se van asimilando al sistema por la aceptación de sus usuarios.

Pero nuevamente, esta noción de ajuste al sistema presupone su existencia previa y no nos acerca a la comprensión de su génesis y la manera como los significados se colectiviza.

Relacionamos el concepto de *autorreferencialidad* con la concepción semiótica de Peirce con la noción de *coordinación* de registros semióticos de Duval. Los signos se generan a partir de otros signos preexistentes en cualquier registro semiótico.

Nuestra articulación teórica Duval-Peirce explica la movilización del aparato semiótico musical como la aprehensión noética de signos de sistemas semióticos diversos que conducen a las aprehensiones noéticas de otros signos. Sintéticamente, desde esta perspectiva, los aspectos teóricos de la teoría searleana que sustentan nuestro diseño de investigación son principalmente:

- la ubicación del problema del significado musical como un caso límite
- la caracterización como método, la teoría de la acción como un espectro general en el que se encuentran los actos musicales
- la ubicación de una filosofía musical en una filosofía general de la mente
- la caracterización de la conciencia, comprendida como una concatenación de *representaciones* o *intencionalidades*; proceso compatible con el modelo Duval-Peirce
- las condiciones de expresabilidad como una alternativa a las de condiciones de satisfacción

Aspectos conflictivos en la perspectiva searleana

Pese a que Searle se planteó el objetivo de explicar cómo se relaciona la dimensión física con la semántica, encontramos que el autor da un salto de lo plenamente biológico a lo institucional (cultural) sin desarrollar su fundamento de causalidad cerebral.

Aunque tuvimos presente en todo momento que Searle asumía la eliminación de las categorías del trasfondo dualista, es decir, la realidad humana es una unidad que no se

divide en mental y física, en algunos momentos pienso que Searle pasa del análisis biológico al cultural sin explicar satisfactoriamente cómo ocurren los procesos de institucionalización o intencionalidad colectiva. Ponemos en duda que Searle haya conseguido distanciarse del trasfondo dualista porque explicitó que, por el momento, la mente solo podía referirla con ese concepto, pero en el transcurso de sus textos continuó nombrándola con esa categoría que proviene del enfoque dualista.

Searle sostiene que solo los seres humanos son capaces de asignar las funciones de estatus; y esto ocurre porque el ser humano dispone de lenguaje y capacidad para simbolizar (2001: 122). La imposición de significados convencionales a las palabras son funciones de estatus impuestas por los usuarios de ese lenguaje (*ibid.*: 137). Aquí notamos nuevamente un salto de lo biológico a lo institucional. Consideramos que Searle no logró tender el puente entre lo que ocurre biológicamente para que el sujeto realice las *valoraciones*. Se asume la existencia de un sistema colectivo y la capacidad para simbolizar, pero el problema es precisamente cómo asignan las funciones los usuarios de un sistema. Su desarrollo no permite responder a la pregunta que se plantea: explicar cómo ocurre la intencionalidad colectiva desde la perspectiva del naturalismo biológico.

Cuando Searle expone su concepto de expresión realizativa ocurre algo similar. Considera que esta forma de expresión es indispensable en el análisis de la realidad institucional, ya que es la que permite crear la realidad. “Podemos crear un estado de cosas al representarlo como creado” (*ibid.*: 136). Esta noción se liga con la tercera característica de la realidad institucional que sostiene que los hechos institucionales existen dentro de sistemas de normas constitutivas (*ibid.*: 113).

A pesar de que en un inicio Searle plantea que el lenguaje solo es un medio de actualizar las intencionalidades, su afirmación “la existencia del lenguaje no depende de otras instituciones” (*ibid.*: 138) confirma la supremacía lingüística. Esta afirmación se contradice con su premisa de existencia de intencionalidad pre-lingüística, porque el lenguaje sí depende de otras instituciones. La lengua materna se adquiere en la institución de la familia o cualquier entorno social que cumpla una función similar. Normalmente es la madre –desde su rol de autoridad– quien inicia el proceso de comunicación con el bebé para mostrarle la aceptación o rechazo a ciertas conductas. En un inicio este proceso no ocurre sobre una base lingüística sino física, corporal. El niño aprende a valorar signos corporales de aceptación o rechazo mucho antes de comprender las palabras sí o no.

Desde el punto de vista searleano del lenguaje como una institución humana, destaquemos aquí que la enunciación *música* presupone una realidad social e institucional, la valoración de ciertos elementos y la asignación de una función de estatus. No todos los sonidos del espectro son *música*, ni todas las combinaciones entre ellos. El cuestionamiento que surge del análisis de Searle en el contexto de nuestra investigación es ¿qué hechos convierten la experiencia sonora en música?

Estaríamos de acuerdo en que un sistema musical es producto de una realidad social y de su institucionalidad. En sentido searleano es producto de las intencionalidades colectivas, las asignaciones de funciones y la existencia de normas que le conferirán el estatus de música. Cuanto más se conoce el funcionamiento y la normatividad del sistema, las intencionalidades serán más ajustadas a él, en el sentido de ajuste mundo sonoro-sistema. Notemos que esta explicación delinea el funcionamiento social pero parece diluirse el enfoque naturalista.

Desde la concepción de causalidad cerebral podríamos preguntarnos lo siguiente: ¿habría estados conscientes que causan las conductas musicales? Si asumimos que determinados estados conscientes pueden ser inducidos ¿existiría una estrategia para conseguirlo? Por supuesto cabría preguntarse cuál es la forma causal de la intencionalidad musical intrínseca, si existe algo como tal, independiente del observador. ¿Las intencionalidades intrínsecas corresponden a la movilización de registros semióticos? ¿Cómo se concatenan las intencionalidades derivadas, revitalizando el sentido peirceano de signos que generan otros signos mediante explicaciones biológicas?

Desde la explicación biológica de la música en el sentido searleano habríamos de responder lo siguiente: ¿existe una necesidad natural de escuchar sonidos?, ¿qué sustancias se segregan al escuchar sonidos y qué órganos lo hacen?, ¿qué estados mentales provocan estas sustancias? Estas preguntas seguramente ya han sido abordadas por las neurociencias; sin embargo, aun si existe esta relación causal, quedaría pendiente describir las intencionalidades inconscientes. ¿Qué intencionalidades provocan las subsiguientes y cómo ocurre esto? ¿Existe una explicación biológica para el deseo de musicar? Si el deseo es una intencionalidad, entonces es una intencionalidad biológica.

En la noción de intencionalidad no encontramos una diferenciación clara con la noción de representación. Cuando Searle enuncia la fórmula de simbolización “X se considera como Y en C” (2001a: 139), no existen elementos que enriquezcan la explicación semiótica básica de signo, por tanto, su concepto de intencionalidad queda aún subsumido en el de representación. Nos queda la sensación de que la noción de intencionalidad sugiere la existencia de algo prelingüístico y no responde a su cuestionamiento inicial: “¿cómo pasamos de la física a la semántica?” (*ibid.*: 124).

Si aceptamos la noción de *intencionalidad* como una alternativa a la de *representación*, entonces necesitamos responder qué *intencionalidades* se realizan en los actos musicales.

Uno de los intereses de Searle es formular una explicación a la pregunta ¿cómo lo sabes? En el contexto de nuestra investigación formularíamos la pregunta ¿cómo sé que algo es música? En el ámbito lingüístico, la respuesta que ofrece Searle es: “hablo castellano [...] Mi conocimiento de cómo hablar un lenguaje incluye el dominio de un sistema de reglas que hace que mi uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático” (2001b: 23). Aquí nuevamente se hace patente un paralelismo entre música y lenguaje. Al musicar, la comunidad conoce las reglas de un sistema específico y

presenta formas compartidas de percibir; pero el problema sigue desplazándose hacia la preexistencia del sistema. Se da por hecho que los nuevos usuarios se apropian paulatinamente del sistema (fijo) utilizado en su cultura. ¿Qué sucede entonces con la noción de intencionalidad? Consideramos que aquí queda desatendido un problema anterior: cómo se constituye el sistema y cómo ese sistema se vuelve colectivo.

La perspectiva semiótica de Searle nos reveló un posible fundamento teórico para el estudio de los *actos musicales* ubicados dentro de una *teoría general de los actos*. La gama de cuestionamientos derivados del enfoque biológico abre varios caminos de investigación pero nos desvían del foco de nuestro interés, por lo cual este ‘hallazgo’, por calificarlo de alguna manera, permanece en este estudio como un bosquejo teórico posible para un estudio futuro. En este trabajo consideramos importante atender el último cuestionamiento que nos plantea el reto de indagar y reflexionar sobre la *naturaleza social* de los sistemas semióticos. Para abordar esta perspectiva nos hemos remitido al estudio detallado dos teóricos: Charles S. Peirce y Alfred Schütz.

CAPÍTULO V

Semiosis musical: una perspectiva social

Producción de hábitos de acción

Charles Sanders Peirce (1839-1914) es considerado el fundador de la semiótica moderna, de la lógica relacional y del pragmatismo (Brockhaus, 2003). La complejidad de la obra de Peirce ha conducido a algunos autores a señalarlo como un pensador ecléctico y contradictorio (Barrena y Nubiola, 2007). Investigadores especializados trabajan aún en la reorganización cronológica de su obra (PEP, 2010)¹ para lograr esclarecer el hilo conductor de los múltiples escritos de este gran filósofo estadounidense. Hemos de enfatizar que nuestra pretensión en este trabajo se ciñó a la modesta pero cuidadosa revisión de una selección de textos clave para delinear los rasgos característicos que consolidaron la concepción semiótica peirceana. Buscamos ampliar nuestra comprensión teórica sobre esta intrincada disciplina que es la semiótica con la finalidad de enriquecer el análisis que hemos emprendido en el contexto de la música.

Nos basamos principalmente en los textos *La ciencia de la semiótica* (1986), *Obra lógico-semiótica* (1987) y, posteriormente revisamos los *Harvard Collected Papers* en una versión editada en 1994 por John Deely,² de la cual existe un formato electrónico³ (CP, 1994). El documento de Deely está constituido por 2 904 páginas organizadas en ocho volúmenes⁴ que contienen los textos publicados entre 1931 y 1958. Las referencias para

¹ Ver los documentos *Peirce Edition Project* de la Universidad de Purdue Indianapolis, disponibles en: www.iupui.edu/~peirce/writings/crit.htm.

² John Deely (1942), profesor de filosofía del Centro de Estudios Tomistas de la Universidad de Santo Tomás en Houston. Ver *The green book* y *The red book* en: www.helsinki.fi/science/commens/papers.html.

³ PDF: *Portable Document File*.

⁴ I. Principios de filosofía (1931), II. Elementos de lógica (1932), III. Lógica exacta (1933), IV. Las matemáticas más simples (1933), V. Pragmatismo y pragmaticismo (1934), VI. Metafísica científica (1935), VII. Ciencia y filosofía (1935), VIII. Revisiones, correspondencia y bibliografía (1958). Los

nuestro documento indican la abreviatura *CP* para *Collected Papers*, el año de la edición del documento de Deely (1994) y la página del documento electrónico. Hemos añadido una nota al pie de página en cada referencia para el título y clasificación (número de volumen y párrafo) tal como se encuentra en los *Collected Papers*.

Los *CP* están ordenados temáticamente y contienen la concepción del método científico de Peirce, una clasificación de las ciencias, su doctrina de categorías y un trabajo sobre la ética; asimismo albergan la teoría de los signos y del significado, la lógica tradicional, la inducción, las ciencias del descubrimiento y la probabilidad; también compila una reimpresión de su trabajo sobre lógica moderna, otros textos originales y contribuciones a las matemáticas y la lógica, que no habían sido publicados anteriormente, e incluye sus escritos sobre el pragmatismo, la metafísica, otros textos sobre física y psicología, revisiones, cartas y una biografía del autor (Deely citado en *CP*, 1994: 12). Dado que los *CP* no están ordenados cronológicamente, es difícil ubicar la evolución del pensamiento. El mismo John Deely advierte en su introducción que todo aquel que pretenda trabajar la obra de Peirce en esta recopilación se encontrará en una situación similar a la de un animal que desea cruzar una pileta llena de pirañas (*ibid.*: 2).

Por lo anterior, consultamos también las publicaciones del Centro Virtual para Estudios Peirceanos de la Universidad de Helsinki –*COMMENS*– creado en 2001, donde, además de enlaces a los textos originales del autor, encontramos otros trabajos realizados por el Club Metafísico de Helsinki,⁵ por ejemplo un diccionario especializado en terminología peirceana⁶ y el diccionario de filosofía y psicología de Baldwin⁷ (Bergman y Paavola, 2003).

Otra fuente de gran valía es el Proyecto Editorial Peirce –*The Peirce Edition Project*– que inició en 1976, el cual fue incorporado a la Escuela de Artes Liberales de la Universidad de Indiana en 1983 y trabaja conjuntamente con el Institute for American Thought en la organización cronológica de los más de 80 mil manuscritos del autor. El Proyecto Editorial Peirce ofrece periódicamente noticias sobre los estudios peirceanos realizados en otros países como Canadá y Alemania (PEP, 2010).⁸

Adicionalmente revisamos las publicaciones del Grupo de Estudios Peirceanos de

volúmenes I y V de los *CP* se encuentran en *Historische texte und Wörterbücher*, disponible en: www.textlog.de/.

⁵ Grupo de discusión abierto enfocado en la investigación y avances de la filosofía y teoría de Peirce. Sus actividades incluyen presentaciones originales de sus miembros y huéspedes invitados, disponible en: www.helsinki.fi/science/commens/index.html.

⁶ *Peirce's terminology in his own words*, disponible en: www.helsinki.fi/science/commens/dictionary.html.

⁷ *Dictionary of philosophy and psychology*, ed. by James Mark Baldwin, vol. 1, disponible en: psychclassics.yorku.ca/Baldwin/Dictionary/.

⁸ Ver métodos en: www.iupui.edu/~peirce/writings/methods.htm.

la Universidad de Navarra (GEP, 2010), cuyos integrantes han puesto a disposición en línea una amplia bibliografía, básica y secundaria, además de las traducciones al español de algunos textos de los *Harvard Collected Papers*.

Según la *Enciclopedia filosófica* de la Universidad de la Santa Cruz de Roma, la organización temática de la obra de Peirce es confusa porque en ella se entremezclan pensamientos que provienen de etapas y niveles de evolución distintos.

En los primeros estudios sobre Peirce se asoció al autor a doctrinas diversas –nominalista, realista, idealista y positivista–, lo que lo posicionó como un pensador ecléctico y contradictorio (Barrena y Nubiola, 2007); sin embargo, la organización cronológica de su obra efectuada por el Institute for American Thought de la Universidad de Indiana –denominada *Writings en el Peirce Edition Project* (PEP, 2010)– ha ido revelando la evolución, sistematicidad y coherencia de su pensamiento, el cual pretendía “llevar a cabo una magna obra, una arquitectónica de la razón humana en la que fuera posible analizar los distintos sistemas teóricos en una dependencia jerárquica” (Barrena y Nubiola, 2007). Desde los 22 años Peirce mostró su pasión por la ciencia, especialmente por la lógica de las matemáticas. En la introducción a la obra cronológica –*Writings*, vol. 1– se sostiene que el fundamento de la concepción semiótica peirceana ya era visible desde sus primeros escritos; sin embargo, los textos de 1867 a 1869 –*Writings*, vol. 2– son los que han sido considerados el fundamento de su *teoría general de los signos* (PEP, 2010).

La base de la concepción filosófica de Peirce se encuentra en la noción de *experientia*. Aunque no solo se restringió a ella, se considera que sus reflexiones sobre este fenómeno fueron las que lo llevaron a concebir una nueva corriente filosófica denominada *pragmatismo*, la cual, aunque enunciada generalmente como *pragmatismo* y no como *pragmaticismo*, se convertiría en la más importante de Norteamérica a finales del siglo XIX y principios del XX.

A continuación exponemos tres apartados que abarcan los elementos más importantes del pensamiento de Charles Sanders Peirce: 1) Pragmatismo: de la filosofía del sentido común al pensamiento abductivo, 2) Faneroscopía: el surgimiento de las categorías universales, 3) Semiótica: la concepción lógica peirceana.

1) Pragmatismo: de la filosofía del sentido común al pensamiento abductivo

Los estudiosos de Peirce han situado el origen del ‘pragmatismo’ peirceano –*pragmaticismo*– en las reuniones del Club Metafísico de Cambridge.⁹ Este club estaba constituido por un grupo de pensadores que se reunía de manera informal en la década de 1870. El club tuvo dos fases: una *pragmática* que duró desde su inicio en 1871 hasta 1875; y otra *idealista*, entre 1876 y 1879. Los organizadores principales de la primera etapa fueron tres gradua-

⁹Cambridge Metaphysical Club.

dos de Harvard: Charles S. Peirce, Chauncey Wright¹⁰ y William James.¹¹ La etapa *idealista* del Club Metafísico fue organizada por otros pensadores que no se identificaron con la primera etapa (Shook, 2010). William James señaló a Peirce como el padre del *pragmaticismo*, concepción que nació como “una teoría de análisis lógico” (CP, 1994: 2209).¹² Peirce recalcó que el análisis lógico de los conceptos no sería suficiente para comprenderlos, ya que el *significado* surge únicamente mediante su efecto concebible sobre la conducta de vida (*ibid.*: 1841).¹³ Este argumento muestra su *concepción semiótica* la cual se cimienta en la *abducción*, una forma de pensamiento fundamental en su método lógico.

William James confirmó más tarde que Peirce utilizaba el término ‘pragmatismo’ para referirse a su *teoría general del significado*:

William James later testified that Peirce had frequently used the term "pragmatism" in conversation in the early 1870s to stand for the general theory of meaning developed in the first two "Illustrations," the best known and most popular of all Peirce's writings (*Writings*, Vol. 3; PEP, 2010).

Nueve años antes de la propuesta pragmaticista, Peirce defendía dos doctrinas: 1) el sensismo común crítico, que es una variante de la filosofía del sentido común, y 2) el realismo escolástico (*ibid.*: 1853).¹⁴

Los primeros textos en los que se vislumbra su concepción pragmaticista fueron publicados en la *Popular Science Monthly*¹⁵ con el título de *Illustrations of the Logic of Science*. Este texto consta de tres partes. La primera publicada en noviembre de 1877, la segunda en enero de 1878 y la tercera en marzo de ese mismo año (PSM, 1877 y 1878). Aunque los términos *pragmatismo* y *pragmaticismo* no aparecen como tal en ninguno de los tres textos, William James (1907) afirmó en su artículo “What pragmatism means” que Peirce fue el creador de esta perspectiva y que en esta revista Peirce declaró por primera vez su *máxima pragmática*:

¹⁰ Chauncey Wright (1830-1875), filósofo estadounidense cuyas principales aportaciones al Club Metafísico fueron sus reflexiones sobre el darwinismo.

¹¹ William James (1842-1910), psicólogo y filósofo estadounidense. Reflexionó sobre el problema del determinismo.

¹² “Pragmaticism” en CP 6.490.

¹³ “What pragmatism is” en CP 5.412.

¹⁴ “Issues of pragmatism” en CP 5.438.

¹⁵ Revista fundada en 1872 por Edward L. Youmans. Colección mensual de artículos sobre ciencia y tecnología creada originalmente con fines educativos. Los 92 volúmenes de la revista se encuentran disponibles en Wikisource: en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly.

[...] Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object (CP, 1994:1669¹⁶).

James declaró que la noción de 'pragmatismo'¹⁷ fue introducida a la filosofía por Charles Sanders Peirce sobre la base epistemológica de la *acción*:

The term is derived from the same Greek word [pi rho alpha gamma mu alpha], meaning action, from which our words 'practice' and 'practical' come. It was first introduced into philosophy by Mr. Charles Peirce in 1878. In an article entitled 'How to Make Our Ideas Clear,' in the 'Popular Science Monthly' for January of that year [...] Mr. Peirce, after pointing out that our beliefs are really rules for action, said that to develop a thought's meaning, we need only determine what conduct it is fitted to produce: that conduct is for us its sole significance. And the tangible fact at the root of all our thought-distinctions, however subtle, is that there is no one of them so fine as to consist in anything but a possible difference of practice. To attain perfect clearness in our thoughts of an object, then, we need only consider what conceivable effects of a practical kind the object may involve-what sensations we are to expect from it, and what reactions we must prepare. Our conception of these effects, whether immediate or remote, is then for us the whole of our conception of the object, so far as that conception has positive significance at all (James, 1907).¹⁸

Peirce sostuvo que su *pragmaticismo* no se refería a *cualidades de sentimientos*, ya que la predicación de una *cualidad* es justamente lo que parece y nada más. Confrontó esta noción con la de *concepto intelectual*: las *cualidades* no tienen significación intrínseca más allá de sí mismas; en cambio, los *conceptos intelectuales* implican el *comportamiento general habitual*, aspecto medular del *pragmaticismo*:

[...] the whole meaning of an intellectual predicate is that certain kinds of events would happen, once in so often, in the course of experience, under certain kinds of existential circumstances (CP, 1994: 1866).¹⁹

¹⁶ "A definition of pragmatic and pragmatism" en CP 5.3.

¹⁷ James utiliza el término *pragmatism* y no el peirceano *pragmaticism*.

¹⁸ Texto electrónico no paginado, disponible en: en.wikisource.org/wiki/Pragmatism:_A_New_Name_for_Some_Old_Ways_of_Thinking.

¹⁹ "A survey of pragmaticism" en CP 5.468.

En el artículo “Cómo hacer claras nuestras ideas” Peirce expuso cuatro apartados que explican su perspectiva pragmaticista: en el primero diferenció los conceptos *claridad* y *distinción*, en el segundo expuso su *máxima pragmática*, en el tercero desplegó *algunas aplicaciones de su máxima pragmática* y el cuarto lo dedicó a la argumentación de su concepción de *realidad* (*ibid.*: 1824-1840).²⁰ Llama en especial nuestra atención que Peirce recurra a ejemplos de la experiencia musical para explicar el proceso de pensamiento y la continuidad de conciencia (inmediata y mediata) en el tiempo:

Some elements (the sensations) are completely present at every instant so long as they last, while others (like thought) are actions having beginning, middle, and end, and consist in a congruence in the succession of sensations which flow through the mind. They cannot be immediately present to us, but must cover some portion of the past or future. **Thought is a thread of melody running through the succession of our sensations**²¹ (*ibid.*: 1828).²²

Para Peirce la función del pensamiento consiste en producir *hábitos de acción*. Todo lo que ocurra durante un pensamiento que sea irrelevante para su propósito, para su actuar, no será parte del pensamiento mismo. Aquí nuevamente recurre al ejemplo de la experiencia musical, mediante la cual es posible experimentar una unidad entre nuestras sensaciones, sin embargo, si no se hace referencia a la *forma*, el *cómo* se realizará en una ocasión determinada, no podrá llamarse pensamiento. El desarrollo del *sentido* depende de la determinación de los hábitos que produce el pensamiento; por tanto, la identidad de un hábito dependerá del *cómo* podrá llevarse a cabo en un *actuar* posible. El *cuándo* se derivará pues de la *percepción* y el *cómo*, por su parte, de los *finés* para producir algún *resultado razonable, tangible y concebible* (*ibid.*: 1831).

En síntesis, la *máxima del pragmatismo* se centra en las repercusiones prácticas que tienen los efectos de los objetos que concebimos. Esto significa que una concepción intelectual siempre estará determinada por sus consecuencias prácticas. La máxima pragmática sostiene que la concepción que tenemos de los efectos de los objetos constituirá la concepción total o integral de ese objeto, es decir, su *significado* (*ibid.*: 1672).²³ Más tarde, Peirce precisaría que el *significado intelectual* de cualquier *símbolo* consistiría pues en la totalidad de modos generales de conducta racional ocurrida bajo todas las diferentes circunstancias y deseos involucrados en el *proceso de aceptación del símbolo* (*ibid.*: 1853).²⁴

²⁰ “How to make our ideas clear” en CP 5.388-5.410.

²¹ Las negritas son nuestras.

²² “The pragmatic maxim” en CP 5.395-5.396.

²³ “The architectonic construction of pragmatism” en CP 5.9.

²⁴ “Issues of pragmatism” en CP 5.438.

Peirce (1930a) advirtió que de la máxima pragmática no habría de concluirse haber encontrado *el camino verdadero*.²⁵ Esta aclaración es de suma importancia, ya que Peirce abordó el problema de la *realidad* desde una perspectiva con características especiales.

Para el autor la *realidad* consistía en aquellos efectos particulares sensibles que las cosas producen. Las cosas reales tienen efectos a causa de las creencias, ya que todas las sensaciones emergen a la conciencia en forma de creencias. El problema aquí radica en la distinción entre una *creencia verdadera* (en lo real) y una *creencia falsa* (en la ficción) (CP, 1994: 1837).²⁶ Por lo anterior, Peirce no pretendía *conocer la verdad* porque su concepción solo amparaba la posibilidad de arribar a un *estado de creencia* que no pudiera ser arremetido por la duda.

Your problems would be greatly simplified, if, instead of saying that you want to know the “Truth”, you were simply to say that you want to attain a state of belief unassailable by doubt (*ibid.*: 1844).²⁷

La concepción de *verdad* de Peirce es eminentemente *semiótica*; es la opinión consignada que permite *significar* aquello que prevalece cuando una indagación fue llevada lo suficientemente lejos en una misma dirección; es por tanto, “el último interpretante de cada signo” (*Truth*, Peirce citado en Bergman y Paavola, 2003). La *verdad* es la conformidad que asumen los sujetos sobre alguna cosa. En esta concepción la única *realidad* posible será la conformidad resultante de la última indagación (CP, 1994: 1752).²⁸ Para Peirce el proceso que nos conduce a aceptar los hechos como *verdad* es el proceso de *abducción*, por lo que *la máxima del pragmatismo* es a su vez *la lógica de la abducción* (CP, 1994: 1747).²⁹

Peirce explicó el *proceso abductivo* como ese momento en el que nos encontramos ante una maraña de hechos confusa e impenetrable y nuestras mentes parecen incapaces de retenerlos. Entonces nos aventuramos a ponerlos en papel para organizarlos, pero ni siquiera así logran satisfacernos los resultados, ni conseguimos una idea clara de lo que hacemos; sin embargo, de pronto surge un instante de luminosidad y asumimos

²⁵ Peirce alude al principio de la Navaja de Ockham (*Ockham's Razor*) “Don't multiply entities beyond necessity” (SEP, 2006). De esta regla se deriva que la opción más simple sea la más probable, aunque no necesariamente la verdadera.

²⁶ “Reality” en CP 5.406.

²⁷ “Pragmatism” en CP 5.416. [Los problemas se simplificarían grandemente si, en lugar de decir que se quiere conocer la «Verdad», simplemente se dijera que se quiere alcanzar un estado de creencia inatacable por la duda (Peirce, 1904)].

²⁸ “The two functions of pragmatism” en CP 5.211.

²⁹ “Pragmatism –the logic of abduction” en CP 5.196.

algo como *verdad*. Ese es el momento de la *abducción* (*Abduction*, Peirce citado en Bergman y Paavola, 2003). Aquí Peirce enfatizó nuevamente que aunque hayamos asumido un hecho como *verdad*, tenemos que tener presente que nunca podremos tener la completa certeza de que sea la *realidad*:

[...] On the whole, then, we cannot in any way reach perfect certitude nor exactitude. We never can be absolutely sure of anything, nor can we with any probability ascertain the exact value of any measure or general ratio (*CP*, 1994: 60).³⁰

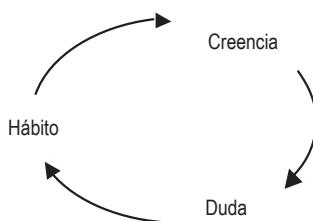
La premisa epistemológica de Peirce sostiene que cualquier cognición humana partirá siempre de un estado de la mente que ya posee una masa de cogniciones formadas:

[...] in truth, there is but one state of mind from which you can “set out”, namely, the very state of mind in which you actually find yourself at the time you do “set out” –a state in which you are laden with an immense mass of cognition already formed, of which you cannot divest yourself if you would (*ibid.*: 1844).³¹

Destaquemos tres nociones estrechamente vinculadas en el proceso *abductivo*: 1) la *creencia*, 2) la *duda* y 3) el *hábito*.

Figura 1

Pensamiento: producción de hábitos de acción



Para Peirce la *creencia* no es un modo momentáneo de conciencia sino un *hábito* temporal de la mente fundamentalmente inconsciente, el cual se satisface a sí mismo. Una *creencia* desaparecerá solo cuando surja el fenómeno de la *duda*, de modo que el *hábito* previo sea reemplazado por otro *hábito*. La *duda* en sí no consiste en un *hábito*, sino en

³⁰ “Falibilism, continuity and evolution” en *CP* 1.141.

³¹ “Pragmaticism” en *CP* 5.416.

la privación de este (*idem.*).³² La *creencia* y la *duda* se diferencian por una razón práctica: son nuestras *creencias* las que guían nuestros deseos y moldean nuestras acciones, por lo que el sentimiento de *credibilidad* funciona como un indicador de que se está estableciendo un *hábito* que posteriormente determinará nuestras acciones; el sentimiento de *duda*, en cambio, no tiene este efecto (*ibid.*: 1816).³³

Cuando Peirce caracterizó los conceptos de *creencia* y *duda*, distinguió cuatro métodos para realizar investigación, es decir, *métodos para la fijación de la creencia* (*ibid.*: 1818).³⁴ Según una síntesis de Barrena y Nubiola (2007), los cuatro métodos son: 1) el de *tenacidad*, en el que el hombre se aferra a sus creencias y rechaza la duda, 2) el de *autoridad*, mediante el cual se aceptan imposiciones de otros, 3) el *método a priori*, con el que se cree lo que se tiende a creer de acuerdo con razonamientos propios, y 4) el *método científico*.

Para Peirce el único objeto de la investigación es el *acuerdo de la opinión* y la *creencia*, que comparten la misma naturaleza que el *hábito* (CP, 1994: 1818).³⁵ Estas premisas habrían conducido a dudar del *método científico*, sin embargo, la experiencia nos confirma que no hay tal duda; por el contrario, afirma Peirce, la investigación científica ha obtenido triunfos maravillosos en el acuerdo de la opinión (*ibid.*: 1822).³⁶ Para Peirce *la ciencia*, en general, es un modo de vida centrado en la cooperación, por lo que debe ser adoptado por un número considerable de investigadores (*ibid.*: 2349).³⁷ La investigación presupone aquí el paso de un estado de duda a otro de creencia (*ibid.*: 2453);³⁸ en este proceso se involucra tanto la *sensación* como la *producción de nuevas creencias* de acuerdo con *leyes y procesos lógicos* a los cuales llamó *inferencias* (*ibid.*: 2590).³⁹ Peirce se detiene aquí en dos conceptos importantes que habrá que diferenciar: 1) las *sensaciones* y 2) el *pensamiento por excelencia*: las *sensaciones* son esas nuevas ideas que brotan en la mente de cada sujeto con la capacidad de investigar. La facultad para producir pensamientos a partir de otros constituye la característica principal de una mente investigadora. El razonamiento solo es posible en una sucesión de ideas en el tiempo. Algunos pensamientos surgen de pensamientos previos que actúan de acuerdo con leyes de asociación regulares. Si los pensamientos previos son conocidos y las reglas de asociación son dadas, el pensamiento que se producirá podrá ser predicho y esa operación elaborativa de pensamiento es el *pensamiento por excelencia*; pero si una idea

³² “What pragmatism is” en CP 5.417.

³³ “Doubt and belief” en CP 5.371.

³⁴ “Methods of fixing belief” en CP 5.377- 5.387.

³⁵ “Methods of fixing belief” en CP 5.377.

³⁶ “Methods of fixing belief” en CP 5.384.

³⁷ “Scientific method” en CP 7.355.

³⁸ “Logic” en CP 7.326.

³⁹ “Observation and reasoning” en CP 7.331.

no presenta relación con ideas formadas o nos parece nueva, entonces solo es una *sensación* (*ibid.*: 2453-2454⁴⁰).

Peirce sustentó su concepción científica en la de la lógica entendida como ‘el arte de pensar’ y como ‘ciencia de las leyes normativas de pensamiento’; sin embargo enfatizó que no podrían ser consideradas definiciones verdaderas. Inspirado en el manual de lógica de la Edad Media –*Dyalectica*– que sostenía que la lógica era *el arte de las artes y la ciencia de las ciencias*,⁴¹ Peirce describió la lógica como *el método de los métodos*, lo que constituiría una idea verdadera y digna de la ciencia (*ibid.*: 2351).⁴² La ciencia requiere el trabajo de especialistas, pero además necesita que estos dispongan de una mente entrenada para hacer más efectivo su trabajo y poder dirigirlo hacia nuevos caminos. Ese trabajo es el de la lógica y, aunque se ha aseverado que su éxito depende del pensamiento matemático, Peirce sostiene que esto no siempre es verdad; no se requiere un brillante talento matemático para estudiar la lógica (*ibid.*: 2353).⁴³

En esta dinámica Peirce aplicó el método de la ciencia a la filosofía y relacionó el significado de los conceptos con sus efectos prácticos en la conducta humana. Asimismo señaló la necesidad de comprender el término *conducta* en su más amplio sentido, ya que el reconocimiento de un efecto en nuestro razonamiento se convertirá decididamente en un *hábito de conducta* (*ibid.*: 2205).⁴⁴

Para Peirce era de vital importancia que su concepción pragmática no fuera confundida con una simple ‘teoría de lo práctico’, por ese motivo, en 1905 prefirió utilizar el término *pragmaticismo* (*idem.*)⁴⁵ para distinguir su propuesta de otras tendencias pragmáticas confusas. Consideraba que el término *pragmaticismo* era “un nombre ‘suficientemente feo para estar a salvo de secuestradores’ [...]” (*ibid.*: 1843);⁴⁶ además, un recurso de la filosofía es “proveerse de un vocabulario tan extraño que impida que los pensadores fáciles se sientan tentados de tomar prestadas sus palabras” (Peirce, 1986: 17).

Destaquemos que esta modificación en el término no se trató de un mero capricho lingüístico, sino de una auténtica reflexión conceptual con la que manifiesta su estricto pensamiento filosófico y su compromiso científico. Para Peirce “cada símbolo es un ente viviente” (1986: 16) y la responsabilidad que debe tener una comunidad científica cuando propone o acepta un concepto nuevo es capital:

⁴⁰ “Logic” en CP 7.326.

⁴¹ Original en latín: *est ars artium et scientia scientiarum, ad omnium aliarum scientiarum methodorum principia viam habens* (CP 7.59).

⁴² “Logic and scientific method” en CP 7.59.

⁴³ “Logic and scientific method” en CP 7.67-70.

⁴⁴ “Neglected argument for the reality of god” en CP 6.481.

⁴⁵ “Pragmaticism” en CP 6.482.

⁴⁶ “What pragmatism is” en CP 5.414.

[...] in particular (under defined restrictions), the general feeling shall be that he who introduces a new conception into philosophy is under an obligation to invent acceptable terms to express it, and that when he has done so, the duty of his fellow-students is to accept those terms, and to resent any wresting of them from their original meanings, as not only a gross discourtesy to him to whom philosophy was indebted for each conception, but also as an injury to philosophy itself; [...] Should this suggestion find favor, it might be deemed needful that the philosophers in congress assembled should adopt, after due deliberation, convenient canons to limit the application of the principle. [...] the name of a doctrine would naturally end in -ism, while -icism might mark a more strictly defined acception of that doctrine, etc. (CP, 1994: 1842).⁴⁷

Enfaticemos que la precisión conceptual de *pragmaticismo* fue realizada hasta 1905 y los textos donde Peirce deja entrever su teoría pragmática pertenecen al periodo comprendido entre 1867 y la década de 1870, por esa razón su pensamiento filosófico frecuentemente es referido, tanto por él como por sus contemporáneos, como *pragmatismo* y no como *pragmaticismo*. Los estudios peirceanos hacen hincapié en que debe tomarse seriamente esta diferenciación conceptual, por lo que en este documento utilizamos el término *pragmaticismo* para referirnos a la concepción peirceana en general, independientemente del momento de la publicación. Para John Deely la diferenciación entre *pragmatismo* y *pragmaticismo* consiste en tres características. Sostiene que en todas las variantes de *pragmatismo* los efectos prácticos y experimentales buscan la determinación de la verdad. En cambio, el *pragmaticismo* se distingue de cualquier doctrina positivista simple⁴⁸ que pudiera ser compatible con el nominalismo por lo siguiente: 1) la conservación de una filosofía purificada, 2) la aceptación plena del cuerpo principal que son nuestras creencias instintivas y 3) la insistencia en la verdad del realismo escolástico (Deely, 2000a: 13-14).

El pensamiento de Peirce evolucionó hasta identificarse con un *método científico* de corte *realista*: el pensamiento del *realismo científico*. Esta forma de realismo es una variante del *realismo crítico* que tiene sus orígenes en el pensamiento kantiano –de ahí quizá la confusión de quienes habían calificado a Peirce como idealista–. De acuerdo con Kant, la *antropología pragmática* es la *ética práctica*; el *horizonte pragmático*, por tanto, este se constituye por la adaptación de nuestro conocimiento general para influir nuestra moral (CP, 1994: 1669).⁴⁹

La postura filosófica del *realismo científico* defiende la existencia de una realidad in-

⁴⁷ “Philosophical nomenclature” en CP 5.413.

⁴⁸ Esta aclaración que hace Peirce es importante, ya que el tiempo en que desarrolló sus textos “era el momento del desarrollo del positivismo y de la expansión general de las ciencias, marcado por la teoría de la selección natural de Darwin” (1986: 115).

⁴⁹ “A definition of pragmatic and pragmatism” en CP 5.1.

dependiente del individuo. En esta perspectiva el conocimiento de la realidad solo es posible de forma aproximada, lo que quiere decir que nunca podremos tener certeza de ella, ni podremos conocerla de forma absoluta como lo sostendrían los filósofos del *realismo ingenuo*.

Peirce reconoció y estudió detenidamente los tres diferentes tipos de razonamiento que a lo largo de la historia han avalado el pensamiento científico. Los describió añadiendo algunas características distintas a las tradicionales, donde se reflejó su concepción semiótica: 1) el *deductivo*, que depende de la confianza en nuestra habilidad para analizar los significados de los signos mediante los cuales pensamos; 2) el *inductivo*, que depende principalmente de la confianza que tengamos en un tipo de experiencia que no pueda ser cambiada; y 3) el *retroductivo* o *inferencia hipotética*, que depende de lo que esperamos que ocurra tarde o temprano, suponiendo las condiciones en las que ocurrirá un determinado tipo de fenómeno (*ibid.*: 2760).⁵⁰ Para Peirce estas formas de razonamiento constituyen tres etapas en la investigación (*ibid.*: 2199),⁵¹ pero concluyó que estas formas, aplicadas de manera aislada, serían insuficientes para la investigación. Aunque otorgó a la *inducción* un sentido diferente al usual⁵² cuando lo describió como aquel razonamiento generado a partir de una muestra, para ser derivado hacia una muestra completa, sostuvo que la *inducción* solo servía para incrementar el grado de certeza sobre las ideas que ya habían sido sugeridas en otra manera (*ibid.*: 45).⁵³ Para Peirce la *deducción*, en su sentido tradicional,⁵⁴ tampoco constituía una vía adecuada al conocimiento. Ni su primera etapa, que consiste en un análisis lógico para generar una explicación para la hipótesis; ni la segunda, que trata de generar una demostración de la explicación previa mediante una argumentación deductiva, logran avanzar al conocimiento, ya que existe el inconveniente de que solo es aplicable a un *estado ideal de las cosas*; es decir, está referido a *objetos ideales –símbolos–* en tanto se esté conforme con ese ideal (*ibid.*: 2200⁵⁵, 2707⁵⁶).

Por lo anterior, para Peirce, ni el razonamiento *inductivo* –que evalúa– ni el *deductivo* –que explica– abren paso a la ciencia:

⁵⁰ “A letter to F. A. Woods” en CP 8.385-387.

⁵¹ “The three stages of inquiry” en CP 6.469-6.472.

⁵² Forma de razonamiento que permite el paso a reglas generales a partir de casos particulares.

⁵³ “Reasoning from samples” en CP 1.193.

⁵⁴ Forma de razonamiento que va de lo general a lo particular. Es la emisión de una conclusión a partir de varias premisas.

⁵⁵ “The three stages of inquiry” en CP 6.471.

⁵⁶ “A letter to Calderoni” en CP 8.209.

[...] Observe that neither Deduction nor Induction contributes the smallest positive item to the final conclusion of the inquiry. They render the indefinite definite; Deduction Explicates; Induction evaluates: that is all (CP, 1994:220⁵⁷).

En síntesis, no es posible generar conocimiento nuevo a partir de esas formas aisladamente. A partir de esta visión crítica, Peirce delineó tres caminos posibles al conocimiento, los cuales no serían necesariamente *razonamientos*. Concibió estos caminos como tres *clases de inferencia* que aparecen interrelacionadas: 1) la *deducción probable*, 2) el *razonamiento experimental* equivalente a la *inducción*, y 3) la *abducción*, que es el proceso de pensamiento capaz de producir una conclusión no más definitiva que una *conjetura* (Induction, citado en Bergman y Paavola, 2003). De los tres modos de pensamiento, el *abductivo* debe cubrir las operaciones por las cuales se engendran concepciones y teorías (CP, 1994: 1925),⁵⁸ es el proceso mediante el cual se forma una hipótesis explicativa y Peirce consideró que esta forma de pensamiento era la única operación lógica capaz de introducir una idea nueva (*ibid.*: 1736).⁵⁹

Peirce señala que la *abducción* consiste en ese momento creativo e ‘intuitivo’ que tiene lugar cuando, después de examinar una masa de hechos, estamos en la posibilidad de generar una teoría (*ibid.*: 2707),⁶⁰ una posible explicación a manera de *conjetura* que habrá de ser sometida a prueba. Esto corresponde a un momento de *certain insight*, como lo enuncia su texto, de naturaleza instintiva que poco tiene que ver con la *razón* (*ibid.*: 1737).⁶¹

La *abducción*, como signo, es una de las tres formas de argumento junto con la *inducción* y la *deducción*. La *abducción* es a su vez un método para formar una predicción general sin una confirmación positiva; conforma solo una posibilidad de regularidad en una conducta racional futura (*ibid.*: 374).⁶²

Para Peirce la *abducción* no funciona aisladamente sino como un *proceso semiótico*, el cual explicitó involucrando tanto sus categorías universales de *primeridad*, *segundidad* y *terceridad* como sus tres clases de signos básicos: *ícono*, *índice* y *símbolo*.

⁵⁷ “A neglected argument for the reality of god” en CP 6.475.

⁵⁸ “On selecting hypotheses” en CP 5.590.

⁵⁹ “Instinct and abduction” en CP 5.171.

⁶⁰ “To signor Calderoni, on pragmatism” en CP 8.209.

⁶¹ “The plan and steps of reasoning” en CP 5.173.

⁶² “The trichotomy of arguments” en CP 2.266-2.270.

Cuadro 1

La inferencia como proceso semiótico

Clases de inferencia	Descripción	Signo	Relación
Abducción	Sugerencia de una teoría explicativa	Ícono	Primeridad
Inducción	Funcionamiento de las cosas en una acción	Índice	Segundidad
Deducción	Reconocimiento de las relaciones de ideas generales	Símbolo	Terceridad

La *abducción*, o la sugerencia de una teoría explicativa, es la *inferencia* lograda mediante un *ícono* que establece una relación de *primeridad*; la *inducción* o el funcionamiento de las cosas en una acción es una *inferencia* lograda mediante un *índice* que establece una relación de *segundidad*; la *deducción* o reconocimiento de las relaciones de ideas generales es la *inferencia* lograda mediante un *símbolo* que establece una relación de *terceridad* (*Abduction*, citado en Bergman y Paavola, 2003).

El pensamiento, en la concepción de Peirce, es posible únicamente en signos, por lo que, si consideramos las tres formas de inferencia propuestas por el autor y la relación que estableció con sus categorías, el único *pensamiento posible* será el *deductivo*, entendido como un engranaje de ‘reconocimientos’ continuos de signos diversos.

Aún si todo proceso de investigación inicia por la observación (CP, 1994: 2199),⁶³ para reflexionar sobre lo observado existirá necesariamente un proceso deductivo referido a signos disponibles. Peirce ha puesto de manifiesto la incapacidad del método inductivo para generar conocimiento nuevo. Incluso la primera forma de inferencia, la *abducción*, la cual concibe como el momento creativo en el que surgen las nuevas nociones y que se sustenta más en meras intuiciones que en razonamientos, solo es posible a partir de los signos disponibles. Entendemos que desde esta teoría semiótica, las intuiciones también están ancladas a procesos semióticos. Nos quedaría pendiente clarificar una gama de conceptos que han sido utilizados por diversos autores en el problema del conocimiento para referir intelecciones diversas tales como *intuición*, *abstracción*, *asociación*, *sensación* y *cognoscibilidad*.

Faneroscopía: ciencia positiva y el surgimiento de las categorías universales

Los cuatro métodos de investigación que enunció Peirce presentan características distintas que permiten jerarquizar su grado de validez; por ese motivo, emprendió la búsqueda de un método que no estableciera distinciones entre una forma correcta y otra errónea en la investigación. Fue así que trazó un camino para contemplar los *fenómenos* tal y como son. Buscaba describir la realidad y exponer los aspectos que son parecidos

⁶³ “The three stages of inquiry” en CP 6. 468.

en todos los *fenómenos*. Aunque su propuesta se inspiró en la *fenomenología* de Hegel,⁶⁴ Peirce rechazó el *idealismo absoluto* hegeliano (CP, 1904)⁶⁵ porque se sustentaba en dos conceptos conflictivos: la *esencia* y la *existencia*. Además, porque “hace que el pensamiento consista en un ‘metabolismo inferencial’ vivo de símbolos, cuyo propósito es la resolución general y condicional de actos”⁶⁶ (Peirce, 1986: 116).

La *fenomenología* de Peirce se proponía analizar un rango más amplio de los fenómenos:

Hasta el momento voy a seguir a Hegel como para llamar a esta **fenomenología** la ciencia, aunque no voy a limitar a la observación y análisis de la **experiencia** sino que se extienden a la descripción de todas las características que son comunes a todo lo que se vive o podría concebiblemente ser **experimentados** o convertirse en un objeto de estudiar de manera directa o indirecta (CP, 1994: 1685).⁶⁷

La fenomenología de Peirce emerge como “la más fundamental de todas las ciencias positivas [porque la hace depender de] la Ciencia Hipotética o Condicional de las *Matemáticas puras*” (Peirce, 1903a). La fenomenología de Peirce es aquella

investigación que busca conocimiento positivo; esto es, un conocimiento tal que pueda ser convincentemente expresado en una proposición categórica. La lógica y las otras ciencias normativas, aunque preguntan no por lo que es sino por lo que debería ser, son sin embargo ciencias positivas ya que es por aseverar la verdad categórica, positiva por lo que son capaces de mostrar que lo que llaman bueno realmente es así; y la razón correcta, el esfuerzo correcto y el ser correcto de los que ellas tratan derivan este carácter del hecho categórico positivo (Peirce, 1903a).

Para Peirce fue muy importante clarificar el estatus científico que ocuparía su *Fenomenología*, o *Faneroscopia*, como la llamó posteriormente. Desplegó una detallada clasificación de las ciencias en las que distinguió las ciencias teóricas y las prácticas (CP, 1994: 75).⁶⁸ Ubica su *Faneroscopia* como una ciencia teórica y como una ciencia dependiente de las ciencias del descubrimiento –matemáticas, filosofía e ideoscopia–.⁶⁹ La *fanerosco-*

⁶⁴ *Fenomenología del Espíritu – Phänomenologie des Geistes*.

⁶⁵ “What pragmatism is” en CP 5.

⁶⁶ Nota biográfica realizada por Armando Sercovich.

⁶⁷ “The relations of the normative sciences” en CP 5.37.

⁶⁸ “A detailed classification of the sciences” en CP 1.203.

⁶⁹ “La *Ideoscopia* es la descripción y clasificación de las ideas que pertenecen a la experiencia ordinaria o que surgen naturalmente en conexión con la vida cotidiana, sin tener en cuenta su grado de validez, ni sus aspectos psicológicos” (Peirce, 1986: 86).

phía es una ciencia epistémica que Peirce definió como *la doctrina de las categorías*. Sostuvo que el término *categoría* ha sido utilizado de manera similar por todos los filósofos. Tanto para Aristóteles, para Kant como para Hegel, una *categoría* era un elemento del *fenómeno* en el primer nivel de generalidad (*ibid.*: 1687).⁷⁰

Peirce situó la *faneroscopía* en el mismo nivel que la *metafísica* y las tres *ciencias normativas*: la *lógica*, la *ética* y la *estética* (*CP*, 1994:92;⁷¹ Peirce, 1902).

Peirce concibió su *faneroscopía* como la descripción del *phaneron*. Con este concepto se refería al total colectivo de todo lo que estuviera presente en la mente, independientemente de que correspondiera o no con algún *objeto real* (*CP*, 1994: 109).⁷²

I use the word **phaneron** to mean all that is present to the mind in any sense or in any way whatsoever, regardless of whether it be fact or figment. I examine the phaneron and I endeavor to sort out its elements according to the complexity of their structure. I thus reach my three categories (*ibid.*: 2709).⁷³

En una carta a Williams James, Peirce describió su *phaneron* como el total de los contenidos de la conciencia humana. Según el autor, el concepto podría coincidir con el de *experiencia* propuesto por Richard Avenarius;⁷⁴ sin embargo, su *phaneron* era más que aquello a lo que nos ha obligado a creer la vida, es decir, esa idea vaga de la que no dudamos. Para Peirce, el *phaneron* abarcaría, además de la *experiencia*, todos los modos de contenido de la conciencia cognoscitiva (*Phaneron*, citado en Bergman y Paavola, 2003). Con esta concepción abrió un camino hacia la comprensión de la vida y pensamiento creativos del ser humano.

Peirce consideraba que la mejor traducción para el concepto de *epistémé* (*sic*)⁷⁵ era el de ‘comprensión’; término que describió como la habilidad para definir una cosa, de tal manera que sus propiedades sean consecuencia de la propia definición (*CP*, 1994: 89).⁷⁶

⁷⁰ “The universal categories” en *CP* 5.43.

⁷¹ “The divisions of science” en *CP* 1.238.

⁷² “Phenomenology” en *CP* 1.284.

⁷³ En el borrador de una carta a Calderoni, *CP* 8.213, c. 1905.

⁷⁴ Richard Avenarius (1843-1896), filósofo alemán, idealista subjetivo. Su filosofía gira en torno al concepto de experiencia; pretende superar la contraposición entre conciencia y materia, entre lo psíquico y lo físico. Criticó la teoría materialista del conocimiento, a la cual definió como introyección, es decir, colocación de las imágenes del mundo exterior en la conciencia. Defendió la teoría de la “coordinación de principios” en la que el objeto depende del sujeto (Rosental y Iudin, 1965).

⁷⁵ Επιστήμη.

⁷⁶ “The essence of science” en *CP* 1.232.

Guiado por la concepción de Jeremy Bentham⁷⁷ de *cenoscopia*, ciencia que estudia las experiencias comunes a todos los seres humanos (*ibid.*: 92-93),⁷⁸ Peirce perfiló, desde su *faneroscopia*, sus *categorías universales*, las cuales concibió como el resultado del análisis de la experiencia proveniente de la vida cognitiva pasada. Así Peirce encontró tres elementos generales a los que llamó *categorías* (*ibid.*: 307):⁷⁹ *primeridad*, *segundidad* y *terceridad* (*firstness*, *secondness*, and *thirdness*).

Cuadro 2
Categorías universales peirceanas

Categoría	Referencia	Relación
Cualidad (<i>Quale</i>)	1) Al fundamento	Primeridad (<i>firstness</i>)
Relación (<i>Relate</i>)	1) Al fundamento 2) A un correlato	Segundidad (<i>secondness</i>)
Representación (<i>Representamen</i>)	1) Al fundamento 2) Al correlato 3) A la representación	Terceridad (<i>thirdness</i>)

Fuente: Tabla elaborada a partir del texto "Una nueva lista de categorías" (*CP*, 1994: 213).⁸⁰

Entendemos que el carácter de ciencia *positiva* que Peirce otorgó a la faneroscopia está sustentado por la fuerte relación con las *ciencias normativas*. Peirce clasificó la *filosofía* en 1) fenomenología (*faneroscopia*), 2) *ciencias normativas* y 3) *metafísica*; veamos cómo relacionó cada una de ellas con las tres categorías universales:

La fenomenología –*faneroscopia*– contempla los fenómenos universales y discierne la ubicuidad de los elementos de *primeridad*, *segundidad* y *terceridad*. La fenomenología se encarga de las cualidades universales del fenómeno en su carácter fenoménico inmediato, es decir, en el fenómeno mismo; en la categoría de *primeridad*.

Las *ciencias normativas* investigan la universalidad y la necesidad de leyes en la relación del fenómeno con su fin: lo verídico (*lógica*), lo correcto (*ética*) o lo bello (*estética*). Estas ciencias establecen una relación con el fenómeno en la categoría de *segundidad*.

La *metafísica* está encaminada a comprender la realidad del fenómeno; esta vez la realidad como *terceridad*, como representación, es decir, como la mediación entre

⁷⁷ Jeremy Bentham (1748-1832), pensador moralista inglés identificado con el nominalismo. Su teoría ética redujo los motivos de la conducta al placer y al dolor. Concibió la moralidad como un acto útil –*Utilitarismo* (Rosental y Iudin, 1965).

⁷⁸ "The divisions of science" en *CP* 1.241.

⁷⁹ "Partial synopsis of a proposed work in logic" en *CP* 2.84.

⁸⁰ "On a new list of categories" en *CP* 1.555.

la *segundidad* y la *primeridad*. La metafísica es la ciencia de la realidad; y la realidad consiste en regularidad. La *regularidad real* es una ley activa y es razonablemente eficiente porque conforma una *verdadera racionalidad razonable*. La *razonabilidad razonable* es la *terceridad* (CP, 1994: 1718).

Cuadro 3
Relación de las ciencias con las categorías universales

Ciencias	Descripción	Relación
Faneroscopia	Relación con cualidades universales de los fenómenos	Primeridad (<i>firstness</i>)
Ciencias normativas	Relación con leyes de acuerdo con un fin lógico, ético o estético	Segundidad (<i>secondness</i>)
Metafísica	Relación con la realidad del fenómeno, su regularidad real y verdadera racionalidad	Terceridad (<i>thirdness</i>)

La *comprensión* de un fenómeno puede ocurrir en distintos niveles: 1) sobre la categoría de *primeridad* si comprenderemos una *cualidad* o una *sensación* a nivel *icónico*; es una categoría independiente y separada de cualquier concepción de referencia (*ibid.*: 138), por ejemplo, la cualidad del color, la experiencia visual de ese fenómeno sin etiquetarlo; o bien, en el contexto de nuestro interés, la cualidad de una sonoridad sin ninguna distinción. La *primeridad* es una categoría presente e inmediata, fresca y nueva; por lo que no puede ser una *representación*, la cual es *segunda* y vieja. La *primeridad* debe ser iniciativa, original, espontánea y libre; precede a toda síntesis y toda diferenciación; no tiene ni unidad ni partes (*ibid.*: 139).

En el momento en que reconocemos un *signo* como *indicador* de algo distinto a su cualidad primaria, nuestra comprensión ascenderá a la categoría de *segundidad*, la cual depende necesariamente de una relación de *primeridad*. Se establecerá una relación de acuerdo con fines con leyes *lógicas, éticas o estéticas*.

La siguiente comprensión ocurre a nivel *simbólico*, sobre la categoría de *terceridad*, la cual depende forzosamente de las dos categorías anteriores. Esta relación se establece en el mayor nivel de convencionalidad, de aceptación social del signo, debido a su *regularidad*. Se habrá arribado pues, a ese estado de creencia que no será arremetido por la duda.⁸¹

Sobre la base de esta concepción triádica, Peirce desarrolló su teoría semiótica.

La concepción lógica de la semiótica peirceana

Para Charles Sanders Peirce la *semiótica* “es la doctrina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de *semiosis* posible”⁸² (CP, 1994: 1875-1876) y la *lógica* “es solo otro

⁸¹ Concepción de verdad en el que Peirce sustenta su perspectiva pragmático.

⁸² Original en inglés: “*the doctrine of the essential nature and fundamental varieties of possible semiosis*”.

nombre de la semiótica, la doctrina cuasi-necesaria, o formal, de los signos” (Peirce, 1986: 21; CP, 1994, 362);⁸³ es la “ciencia de las leyes generales de los signos” (Peirce, 1903b).

Hemos visto que junto con la *ética* y la *estética*, la *lógica* es una de las tres *ciencias normativas* mediante las cuales Peirce (1902) explica la evolución de la relación del signo con su objeto, en *primeridad* (cualidades) hacia una relación en *segundidad*. Esta relación de *segundidad* se establece hacia ‘lo que debe ser’, de acuerdo con las representaciones de verdad (lógica), de los esfuerzos de voluntad (ética) y de la belleza (estética).

Peirce concibió la *estética* como la ciencia normativa básica sobre la que se erigen posteriormente la *ética* y la *lógica*. El pragmatismo nos muestra qué pensamos, comprendido como aquello que estamos dispuestos a hacer; solo entonces la *lógica*, como doctrina de lo que debemos pensar, sería una aplicación de la doctrina de lo que deliberadamente elegimos hacer, que es la *ética* (CP, 1994: 1684).⁸⁴

[...] la ética debe basarse en una doctrina que, sin considerar en absoluto lo que nuestra conducta tiene que ser, divide idealmente los estados de cosas posibles en dos clases, aquellos que serían admirables y aquellos que no serían admirables, y emprende la tarea de definir exactamente qué es lo que constituye la admirabilidad de un ideal. Su problema es determinar por análisis qué es lo que se debe admirar deliberadamente en sí mismo, *per se*, sin prestar atención a lo que pueda conducir y sin prestar atención a sus consecuencias sobre la conducta humana. Llamo a esta investigación Estética [...] (1903a).

Más que atender a una jerarquización de las ciencias normativas, habremos de considerar su interacción y el lugar que ocupa la *teoría semiótica* en la concepción epistemológica general del autor.

Peirce situó los principios de la *semiótica* en la *lógica* porque en ella se encuentran las reglas generales de los *signos* y perfiló una *lógica* para cada uno de los signos básicos de su teoría: una lógica de los *íconos*, una lógica de los *índices* y una lógica de los *símbolos*. Para Peirce “el lógico no se preocupa de cuáles serán los resultados: su deseo es entender la naturaleza de los procesos mediante los cuales se llega a ellos” (1986: 63). Peirce atendió de modo especial a la lógica de los *símbolos* –signos que establecen una relación en el nivel de *terceridad*– y la clasificó en (CP, 1994: 1163⁸⁵ y 311-312⁸⁶):

La *gramática especulativa*: es la doctrina de las condiciones generales de los *símbolos* y otros signos en su carácter de significante. Consiste en una *teoría general de la naturaleza del significado de los signos*.

⁸³ “Divisions of signs” en CP 2.227.

⁸⁴ “The relations of the normative sciences” en CP 5.35.

⁸⁵ “Logic and mathematics” en CP 4.9.

⁸⁶ “Partial synopsis of a proposed work in logic” en CP 2.93.

La *lógica crítica*: clasifica los *argumentos* y determina la validez; se encarga de las condiciones de referencia de los símbolos y otros signos hacia los *objetos*, por lo que es la *teoría de las condiciones de verdad*.

La *metodéutica* o *retórica especulativa*: se encarga de los *métodos de investigación* en la exposición y aplicación de la verdad; es la doctrina de las condiciones generales de la referencia de los signos y otros signos hacia sus interpretantes.

Nuestro interés se encuentra en el primer punto: *la teoría general de la naturaleza del significado de los signos*, es decir, la *teoría semiótica* objetivada en una amplia *tipología* de signos, mediante la cual Peirce escudriñó el *proceso dinámico de la fijación de significados*, a lo cual denominó ‘*semiosis*’ (Karbusicky, 1986: 11):

(It is important to understand what I mean by semiosis. All dynamical action, or action of brute force, physical or psychical, either takes place between two subjects [whether they react equally upon each other, or one is agent and the other patient, entirely or partially] or at any rate is a resultant of such actions between pairs. But by “semiosis” I mean, on the contrary, an action, or influence, which is, or involves, a coöperation of three subjects, such as a sign, its object, and its interpretant, this tri-relative influence not being in any way resolvable into actions between pairs. {Sêmeiōsis} in Greek of the Roman period, as early as Cicero’s time, if I remember rightly, meant the action of almost any kind of sign; and my definition confers on anything that so acts the title of a “sign”) (CP, 1997, 1873⁸⁷).

Peirce concibió el *significado* como un *estado de la mente* y como una *concepción*; es *concepción* precisamente porque tiene *significado*. Peirce definió el *significado* como una *comprensión lógica* aplicable a cualquier objeto que contenga los caracteres de la comprensión de esa concepción (1987: 71); comprensión que –sin poner en duda el concepto– se logra mediante un proceso de *abstracción*.

[...] observamos los caracteres de los signos y, a partir de tal observación, por un proceso que no objetaré sea llamado abstracción, somos llevados a aseveraciones, en extremo falibles, y por ende en cierto sentido innecesarias, concernientes a lo que deben ser los caracteres de todos los signos usados por una inteligencia “científica”, es decir, por una inteligencia capaz de aprender a través de la experiencia (Peirce, 1986: 21).

Dado que Peirce aquí no explica en qué consistiría ese proceso de *abstracción*, nos da la impresión de que se refiere a esa propiedad *cognoscibilidad* (concatenación de cogniciones) ligada al *pensamiento abductivo* que surgiría sobre la base de “cogniciones

⁸⁷ “A survey of pragmatism” en CP 5.484.

intuitivas” (Peirce, 1987: 55), ya que la *abducción* es para Peirce esa clase de inferencia no necesariamente racional que conduce a la generación de *hábitos y creencias* que son modificables por la intervención de la *duda* y que, necesariamente, inicia con el conocimiento disponible en cada individuo.

Peirce sostiene que

todas las facultades cognoscitivas que conocemos son relativas y, en consecuencia, sus productos son relaciones. Pero la cognición de una relación es determinada por cogniciones anteriores. Por consiguiente, no se puede conocer ninguna cognición no determinada por una cognición anterior (1987: 55-56).

Pese a esta afirmación, Peirce no logró dilucidar el problema de la generación de la primera cognición. Suponemos que esa es la razón por la que se apoya en la noción de *cognición intuitiva* sobre la cual se sustenta el *pensamiento abductivo*.

En este sentido, la función de *conversión* propuesta por Duval es provocadora. Si bien esta no conforma una explicación de la aparición de la primera cognición musical, problema de nuestro interés, sí explica cómo, a partir de una primera cognición –entendida en términos peirceanos como la primera significación y como primer signo disponible– de naturaleza cualquiera y por sencilla que esta sea, se desencadenará el proceso semiótico que posibilita el *conocimiento*.

Consideramos que Umberto Eco sintetiza la concepción peirceana cuando asevera que, la investigación semiótica no parte de una estructura establecida, “verdadera”, “objetiva” y “definitiva”, sino que debe considerarse como una “entidad imprecisa que el método se propone aclarar” (2005: 10). Esta visión delinea un evento que no es instantáneo, sino un fenómeno que ocurre como un proceso continuo que requiere tiempo. No podemos definir de manera absoluta qué características tendrá esa cognición previa que se *convertirá* en la primera representación musical, pero sí podemos aceptar que la *conversión* de cogniciones –representaciones semióticas– ocurre y que esto no implica la desaparición de lo anterior.

Destaquemos que para Peirce la permanencia en la conciencia de una nueva experiencia

debe ser [...] la consumación de un proceso creciente y, [...] no hay causa suficiente de que cese de una manera repentina e instantánea el pensamiento que ocupaba el lugar principal inmediatamente antes (1987: 70).

La concepción triádica y la creación de tricotomías

Hemos visto que la concepción semiótica peirceana es *triádica* porque se sustenta en sus tres categorías universales: *primeridad*, *segundidad* y *terceridad*. A partir de estas realizó

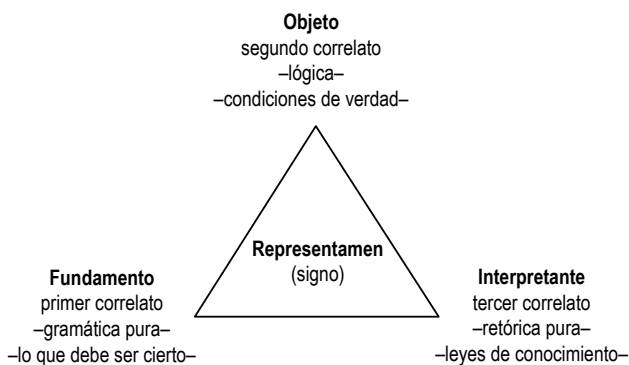
diversas *tricotomías*. La *tricotomía* “es el arte de hacer divisiones triádicas”, según Peirce (1888) dependientes de las categorías universales.

Peirce distinguió tres tipos de relaciones triádicas de naturaleza distinta: 1) de *comparación*: entre posibilidades lógicas; 2) de *funcionamiento*: entre hechos reales; y 3) de *pensamiento*: entre las leyes (CP, 1994: 365).⁸⁸

Explicó el proceso semiótico como un tejido de *relaciones triádicas* entre los *representámenes* –*signos*– con su *fundamento*, con sus *objetos* y sus *interpretantes*. En las relaciones triádicas se debe distinguir entre el *primero*, el *segundo* y el *tercer* correlatos que ocurren en el *fundamento* del *representamen*, en el *objeto* y en el *interpretante*, respectivamente. En esta concepción, “un signo es el representamen del cual algún interpretante es una cognición de alguna mente” (Peirce, 1986: 29).

Un signo o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aun más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado fundamento del representamen (*ibid.*: 22).

Figura 2
Relaciones triádicas



Desde su concepción triádica y dada la naturaleza de las relaciones, clasificó la *semiótica* en tres ramas: 1) *la gramática pura*, 2) *la lógica* y 3) *la retórica pura* (Peirce, 1986: 22-23).

⁸⁸ “Division of triadic relations” en CP 2.233.

Cuadro 4

Ramas de la semiótica y naturaleza de las relaciones triádicas

Rama de la semiótica	Tipo de relación	Descripción
Gramática pura	De comparación (primeridad) Posibilidad o cualidad	Determina qué debe ser cierto del representamen para encarnar algún significado en cualquier inteligencia científica
Lógica	De funcionamiento (segundidad) Existente real	Ciencia cuasi-necesariamente <i>verdadera</i> de los representámenes de cualquier inteligencia científica
Retórica pura	De pensamiento (terceridad) Ley general	Determina leyes en cualquier inteligencia científica mediante las cuales <i>un signo da origen a otro signo</i> , un pensamiento a otro pensamiento

En la teoría semiótica peirceana

la palabra Signo será usada para denotar un Objeto perceptible, o solamente imaginable, o aun inimaginable en un cierto sentido [...] Para que algo sea un Signo, debe “representar”, como solemos decir, a otra cosa, llamada su Objeto, aunque la condición de que el Signo debe ser distinto de su Objeto es, tal vez, arbitraria, porque, si extremamos la insistencia en ella, podríamos hacer por lo menos una excepción en el caso de un Signo que es parte de un Signo [además de que] un Signo puede tener más de un Objeto [...] el conjunto de Objetos constituye un único Objeto complejo (Peirce, 1986: 23).

Peirce diferenció el acto de representar –*la representación*– del objeto representado –*el representamen*– porque, para él, el modo de representación primordial es el pensamiento (Peirce, 1986: 43-46). El *objeto* “es aquello acerca de lo cual el signo presupone un conocimiento para que sea posible proveer alguna información adicional sobre el mismo” (*ibid.*: 24). El *representamen* crea en la mente de una persona un signo equivalente o más desarrollado al que llama *interpretante* del primer signo (*ibid.*: 22). *Representar* es, por tanto, “estar en lugar de otro, es decir, estar en tal relación con otro que, para ciertos propósitos, se sea tratado por ciertas mentes como si fuera ese otro” (*ibid.*: 43).

Peirce sintetiza su teoría semiótica en lo siguiente:

un signo, o representamen, es un primero que está en tal relación triádica genuina con un segundo, llamado objeto, como para ser capaz de determinar a un tercero, llamado su interpretante, a asumir con su objeto la misma relación triádica en la que él está con el mismo objeto (*ibid.*: 46).

Un signo puede referirse 1) hacia algún pensamiento que lo interpreta, 2) hacia algún objeto equivalente en el pensamiento y 3) hacia algún sentido o cualidad que lo conecta con el objeto (Peirce, 1987: 69).

Sobre la base de las tres relaciones básicas a las que denominó *categorías universales*, Peirce realizó tres nuevas *tricotomías* de los signos, las cuales muestran el nivel de complejidad: simple, intermedia y compleja. Estableció relaciones lógicas en combinaciones diversas con las que definió diez clases de signos (Peirce, 1986: 26-36). De acuerdo con Barrena y Nubiola (2007) pueden establecerse hasta 66 clases de signos de cuyas relaciones resultan 59 mil variedades. Nosotros presentamos solo las diez clases acuñadas por Peirce.

Cuadro 5
Tricotomías y clases de signos

	Tricotomías	Clases
1 (<i>primeridad</i>)	1) cualisigno	1) Cualisigno
	2) sinsigno	2) Sinsigno icónico
	3) legisigno	3) Sinsigno remático indicial
2 (<i>segundidad</i>)	1) ícono	4) Sinsigno dicente
	2) índice	5) Legisigno icónico
	3) símbolo	6) Legisigno remático indicial
		7) Legisigno dicente indicial
3 (<i>terceridad</i>)	1) rema	8) Símbolo remático o <i>rema</i> simbólico
	2) decisigno	9) Símbolo dicente
	3) argumento	10) Argumento

Una función importante de estas tres divisiones es la de conformar una red conceptual que posibilita su definición lógica recíproca. A continuación presentamos una síntesis de las características más importantes de cada uno de estos signos:

Cuadro 6
Características de las clases de signos

Primera tricotomía	Características
1. Cualisigno	Representa una <i>cualidad</i> que puede evocarse (imagen mental) Se relaciona con el <i>ícono</i>
2. Sinsigno	Es una evocación que corresponde a un evento real Se relaciona con el <i>ícono</i> y el <i>decisigno</i>
3. Legisigno	Es una ley, una convención Se relaciona con el símbolo y argumento

Segunda tricotomía	Características
1. Ícono	Es el objeto mismo. Se relaciona con el cualisigno y el sinsigno.
2. Índice	Refiere, indica o sugiere al objeto pero tiene características diferentes. Es un tipo de ícono que refiere al objeto pero no es el objeto. Se relaciona con el rema.
3. Símbolo	Refiere al objeto en virtud de una ley o convención. Se asocia a ideas generales. Se relaciona con el legisigno.
Tercera tricotomía	Características
1. Rema	Representa una relación de <i>terceridad</i> más compleja que las anteriores. Es una posibilidad cualitativa, "puede proporcionar información; pero no se interpreta que la proporcione" (Peirce, 1986: 31). Se relaciona con el índice
2. Decisigno	Es una proposición. Para el interpretante es un signo real, puede ser un ícono e involucra un rema. Conforme avanzamos en la relación triádica aumenta el grado de convención y legitimidad cultural. Se relaciona con el ícono y el rema.
3. Argumento	Es la relación más compleja. Para el interpretante es una ley e involucra signos de distintos tipos. Puede ser un símbolo, o un tipo general. Involucra un símbolo dicente (proposición), una premisa. Se relaciona con el legisigno y el símbolo.

La comprensión de una mente tan compleja como la de Peirce no es una cuestión que podamos abordar en unas cuantas páginas. Estamos conscientes de que los apartados expuestos anteriormente no son suficientes. En nuestras indagaciones constatamos que el análisis de la obra de Peirce es una actividad investigativa y filosófica actual. La organización de los documentos ha sido una labor de varias décadas y sería deshonesto afirmar que hemos concluido nuestro análisis. Mediante la triangulación de las fuentes que realizamos hemos encontrado aspectos oscuros; por lo que continuamente regresamos a los textos originales para verificar nuestras conjeturas. Pese a lo anterior, hemos centrado nuestra atención en una selección de elementos pertinentes para consolidar nuestra tesis y prevemos la fertilidad de esta perspectiva para futuras indagaciones.

La *concepción triádica* de Peirce constituye una explicación plausible sobre la configuración de *intelecciones complejas*, las cuales requieren composiciones mayores de signos y negociaciones sobre las significaciones. La música es una forma de expresión compleja e híbrida porque en ella se conjugan sistemas de signos de naturaleza *acústica, gráfica, cinética, estructural, numérica, lingüística, figural-espacial y estético-expresiva* que, en un interjuego de *conversiones y 'reconocimientos'*, configuran las representaciones musicales complejas.

Tras este acercamiento detallado a la perspectiva semiótica peirceana, ‘reconocemos’ el pensamiento peirceano en la definición de *comprensión musical* propuesta por Gruhn: ‘reconocer algo como algo’. Esta concepción peirceana de ‘reconocimiento’ fue enfatizada por Eliseo Verón en su *teoría de la discursividad*. Para comprender mejor el funcionamiento semiótico peirceano, presentaremos una síntesis de la visión de Verón sobre el planteamiento semiótico de Peirce, el cual utilizó para modelar su teoría de análisis del discurso.

Producción de sentido: engranaje de ‘reconocimientos’

Eliseo Verón⁸⁹ en su libro *La semiosis social: fragmento de una teoría de la discursividad* analiza la relación ciencia-ideología desde la óptica de *producción de sentido*, el cual considera que “solo existe en manifestaciones materiales, en las materias significantes que contienen las marcas que permiten localizarlo” (1998: 15). Para Verón, cualquier materia significativa estará investida por lo ideológico. Este autor describió el “conocimiento científico” como ese *sentido* que aparece como *práctica* en forma de operaciones y tecnologías sobre lo real, y como *teoría* en los *discursos* de la ciencia. La *práctica* del conocimiento científico, desde la perspectiva de Verón, implica pues la transformación de *operaciones discursivas en operaciones no-discursivas*. La *teoría*, por su parte, es la conceptualización del “conocimiento” con un *sistema de efectos de sentido discursivos* (*idem.*).

La concepción epistemológica de Verón se manifiesta en un esquema en el que el *conocimiento* no surge en el *sujeto* sino como *resultado* de la interacción de una red de discursos, a manera de un *fenómeno intersticial*; es decir, el *conocimiento* es el *efecto de sentido* que se genera entre las *condiciones discursivas de producción* y las *condiciones de reconocimiento* (*ibid.*: 130-132).

Producción y reconocimiento son los dos conceptos clave en la teoría de Verón, mediante los cuales plantea el análisis de un *conjunto discursivo* cualquiera. A través de ellos Verón sostiene que es posible dar cuenta tanto de su *generación* como de sus *efectos de sentido*. Subyacente a estos dos conceptos aparece su hipótesis de *indeterminación relativa* que presupone un inminente *desajuste* entre los dos elementos: “entre la producción y el reconocimiento no hay relaciones simples, no hay relación lineal [...]. Las propiedades discursivas [...] definen un *campo* de efectos de sentido” (1998: 189). Esta concepción plantea una postura inversa a las tradiciones lingüísticas convencionales. Para Verón es necesario focalizar lo complejo y corregir “la ilusión del paso progresivo de lo simple a lo complejo” (*ibid.*: 228).

El *análisis del discurso* de Verón consiste pues (1) en describir el sistema de operaciones discursivas que atraviesa los niveles tradicionales –*sintáctico, semántico y pragmático*– y

⁸⁹ Eliseo Verón (1935), filósofo, sociólogo, antropólogo y semiólogo argentino.

(2) en comprender la lectura del discurso como un proceso de producción (*ibid.*:17), como un “conjunto de huellas que las condiciones de producción ha dejado en lo textual, bajo la forma de operaciones discursivas” (*ibid.*: 18).

El énfasis de Verón en que la *práctica de producción* no se origina en un *sujeto*, ni en un *espacio* determinado, obedece al hecho de que esta práctica se trata de un *proceso* y no de un acontecimiento singular. El origen de una *producción*, como puede ser la consolidación de una disciplina, o el surgimiento de un texto, más que un espacio determinado o localizado, es un “proceso de fundación” cuya forma es la de un tejido complejo de discursos: una *red intertextual* (*ibid.*: 27).

La noción de fundación no está en el nivel de los sujetos concretos de la historia, tampoco en el nivel (más abstracto) de los sujetos enunciadore de los discursos. Los sujetos no son, hablando con propiedad, ni fuente ni “efecto”: La noción de fundación pertenece al nivel del proceso productivo, un proceso que atraviesa los sujetos de la historia (*ibid.*: 35).

Verón considera que para analizar este complejo tejido de discursos, la lingüística ha sido insuficiente; propuso así una *teoría de la discursividad o teoría de los discursos sociales* situada en un plano distinto al de la lengua (*ibid.*: 122). Verón no deseaba repetir el error cometido por la semiología al apoyarse únicamente en el modelo binario del signo, ignorando problematizaciones ya elaboradas por la filosofía del lenguaje.

Convencido de que “el progreso de una teoría del sentido depende por completo del reconocimiento de la ruptura necesaria entre la lingüística y la actividad de lenguaje materializada en los discursos sociales” (*ibid.*: 228) Verón formula un planteamiento que reivindica los planteamientos lingüísticos y semiológicos que, al paso del tiempo, habían sido desviados de su cauce.

La tesis de su *teoría de la discursividad* se sustenta en una doble operación:

[...] separación/rearticulación entre teoría del discurso y lingüística por un lado y reformulación conceptual con la ayuda del “pensamiento ternario” por el otro, [lo que] permitirá que la teoría de los discursos recupere problemas olvidados: aquellos que la lingüística rechazó en su historia [...] y que la semiología, a continuación, ignoró sistemáticamente. Ya señalé los dos que me parecen más importantes: la materialidad del sentido y la construcción de lo real en la red de la semiosis [...] (*ibid.*: 123).

El modelo de Verón plantea un *análisis del sentido* a partir de *fragmentos de semiosis*, mismos que habrán de convertirse en *productos* en la cadena *operaciones-discurso-representaciones*. Verón parte del supuesto de la factibilidad de reconstrucción fragmentaria de las huellas que deja el *sistema productivo* en los productos: “analizando *productos*, apuntamos a *procesos*” (*ibid.*: 124). Estos *procesos de producción de sentido* constituyen la *semiosis social*

y mediante la *teoría de los discursos sociales*. Verón pretende explicar su funcionamiento: “Por *semiosis social* entiendo la dimensión significativa de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido*” (*ibid.*: 125).

Verón trata de comprender una *semiosis* que

[...] solo puede tener la forma de una red de relaciones entre el producto y su producción; solo se la puede señalar como sistema puramente relacional: tejido de enlaces entre el discurso y su “otro”, entre un texto y lo que no es ese texto, entre la manipulación de un conjunto suficiente destinada a descubrir las huellas de operaciones y las condiciones de producción de esas operaciones (*ibid.*: 139).

Para descubrir y sistematizar estas ‘huellas’, Verón ha propuesto un análisis del discurso que explora dos dimensiones: 1) sus condiciones de producción, que obedece a reglas de generación –gramática de producción–; y 2) sus condiciones de reconocimiento, que obedece a reglas de lectura –gramáticas de reconocimiento.

Verón describe las gramáticas como aquellas “*operaciones* de designación de sentido en las materias significantes [que] se reconstruyen a partir de *marcas* presentes en la materia significativa” (*ibid.*: 129). Verón aclara que ha utilizado el término ‘gramática’ en el sentido amplio del diccionario: “conjunto de reglas de un arte” (nota aclaratoria de Verón, 1998: 154), como “un modelo de reglas que caracterizan la producción” (*ibid.*: 135).

Verón plantea una diferenciación conceptual entre ‘marcas’ y ‘huellas’. Las ‘marcas’ son todas aquellas *propiedades significantes* que aún no han establecido relación con las *condiciones de producción* o con las de *reconocimiento*, es decir, no se vinculan a las reglas o ‘*gramáticas*’ para poder sistematizarlas. En el momento en que se establece la relación entre las *propiedades significantes* y las *gramáticas* “estas marcas se convierten en *huellas* de uno u otro conjunto de condiciones” (1998: 129). Aquí añadiríamos que la noción de *Sistema Semiótico* utilizada por Duval refiere perfectamente ese *conjunto de condiciones*; con ello eludimos la utilización del término ‘gramática’ que el mismo Verón, al realizar la nota aclaratoria sobre su significado en sentido amplio, anticipó que podría ser cuestionado por aludir a nociones lingüísticas.

Verón reconoce que las gramáticas de producción y de reconocimiento no resuelven de manera aislada el problema de la *producción y reconocimiento del sentido*, es por eso que para él la dimensión de *posibilidad* proveniente de la perspectiva epistemológica peirceana es de suma importancia en la comprensión de su *teoría de los discursos sociales*:

Una gramática de producción define un campo de efectos de sentido posibles: pero la cuestión de saber cuál es, concretamente, la gramática de reconocimiento aplicada a un texto en un momento dado, sigue siendo insoluble a la sola luz de las reglas de produc-

ción: solo puede resolverse en relación con la historia de los textos. Considerado en sí mismo, para retomar la fórmula de Peirce, un pensamiento en un momento dado solo tiene una existencia potencial, que depende de lo que será más tarde. La red infinita de la semiosis social se desenvuelve en el espacio tiempo de las materias significantes, de la sociedad y de la historia (*ibid.*:130).

Desarrollo y fundamento de la teoría de los discursos sociales

Verón concibió en su teoría de los discursos sociales una doble hipótesis que 1) determinaría la naturaleza social de la producción del sentido y, 2) plantearía los fenómenos sociales como parte de un proceso de producción de sentido: “[...] todo funcionamiento social tiene una dimensión significativa constitutiva. Pero la hipótesis inversa es igualmente importante: toda producción de sentido está insertada en lo social” (*ibid.*: 125).

En el capítulo III destacamos que Verón analizó escrupulosamente las teorías de filósofos del lenguaje diversos. Lo valioso de su contribución es la clarificación de conceptos que, desde su óptica, han sido distorsionados.

Verón inició con el análisis de la concepción positivista de Augusto Comte y llegó a la conclusión de que la teoría del lenguaje está ligada al pensamiento filosófico de este autor. Comte describía un orden social sustentado en la “anulación de todo “intelectualismo”, supremacía del orden afectivo sobre el orden de la inteligencia y sobre el orden de la acción, de la práctica [...]” (*ibid.*: 45). Esto derivó en planteamientos que colocaron la esencia del funcionamiento y origen del lenguaje en los sentimientos, los cuales forman parte de lo social, por el hecho de ser experimentados y comunicados (*ibid.*: 55).

Según el desarrollo de nuestra actividad y la extensión correspondiente de nuestra sociedad, la parte intelectual, teórica y práctica a la vez, del lenguaje humano, disimula gradualmente la fuente afectiva y en consecuencia estética, *de la que el lenguaje siempre proviene y cuya huella no se pierde jamás* (Comte en Verón, 1998: 56).

Verón se detiene a analizar la perspectiva genética de Comte, la cual plantea una evolución del lenguaje en la que lo *visual* y lo *sonoro* se influyen mutuamente; reciprocidad que ocurre como lenguaje *involuntario* en los animales inferiores y como lenguaje *voluntario* y controlado en el ser humano: el lenguaje se desarrolló progresivamente de la mímica a la música, a la poesía y a la prosa, lo que implicó “la utilización de verdaderos signos” (*ibid.*: 56-57).

Verón comprende esta teoría del signo comteana como una *teoría referencial de la significación* que tiene un carácter inicial *involuntario* que se transforma paulatinamente en *voluntario*. El *signo* aquí es comprendido como aquella influencia *objetiva* que actúa

sobre una impresión *subjetiva*. Este paso de lo *involuntario* a lo *voluntario* lo comprende como el paso de lo *natural* a lo *artificial* y es concebido como “un resultado ‘*natural*’⁹⁰ de la evolución global de la humanidad” (*ibid.*: 59).

Este carácter inicial *involuntario, espontáneo y natural*, podría convertirse en el contraargumento principal de la característica de *arbitrariedad* de los signos lingüísticos propuesta por Ferdinand de Saussure: “los verdaderos signos (del lenguaje) son “artificiales”, pero jamás arbitrarios [...]” (*ibid.*: 57). Sin embargo, Verón considera que en el *Curso de Lingüística General (CLG)* de Saussure están presentes dos principios que, a pesar de provenir de la tradición positivista, no apuntan a la disociación entre lo *natural* y lo *social*; por el contrario, aparecen como argumentos principales de una semiótica enclavada en lo social: 1) lo *arbitrario* no es lo opuesto a lo *natural* porque “*existe lo arbitrario en la naturaleza*” y 2) “los signos del lenguaje son *involuntarios*” (*ibid.*: 59).

Considera que la perspectiva de una *lingüística de la comunicación* es el resultado de la dominación del pensamiento positivista y del estructuralismo (Verón, 1998: 77) porque a partir de la teoría de Saussure, se dedujo erróneamente una *autonomía* de la *lengua* que disoció los planos *natural* y *social* (*ibid.*: 69). Se ha ignorado que precisamente en los dos argumentos positivistas ya enunciados. Saussure sustenta la *naturaleza social* del lenguaje (*ibid.*: 62-63). Fue así que Verón precisa que Saussure no teoriza en su *CLG* un modelo comunicativo (*ibid.*: 77).

Esta precisión en la perspectiva semiótica *binaria* de Saussure es relevante porque, aunque Verón centró su atención en la noción semiótica de *terceridad*, noción atribuida principalmente a Charles Sanders Peirce, logra reivindicar la importancia de Saussure en el espectro teórico de la semiótica en general.

Verón vinculó la noción de terceridad peirceana a otra terceridad, a saber: la *terceridad* desplegada por Friedrich Ludwig Gottlob Frege en los conceptos *expresión (o signo)-sentido (Sinn)-denotación (Bedeutung)*. Estos conceptos no remiten a la *subjetividad* ni a la *realidad* porque en ellos se excluye el plano individual; exclusión que quedaría de manifiesto mediante el concepto de *representación (Vorstellung)* (*ibid.*: 100). Verón centra su interés en la noción de *sentido (Sinn)* porque reconoce en él la característica de *trans-subjetividad*: en el orden de lo social no se puede negar “que la humanidad posee un tesoro común de pensamientos (*einen gemeinsamen Schatz von Gedanken*)” (Frege citado en Verón, 1998: 101).

Verón entiende que existe un *orden de las representaciones*, es decir, que estas se organizan durante la *producción de significaciones* y que son cambiantes. Entiende que el lenguaje construye un ‘mundo’ que puede ser *material, imaginario, real, abstracto o concreto*; sin embargo aún quedaba pendiente explicar *cómo ocurre la producción social del sentido* (*ibid.*: 103). Verón buscaba una explicación al *funcionamiento semiótico*.

⁹⁰ Las comillas son nuestras.

Verón entrelaza la perspectiva de Frege con la perspectiva epistemológica de Peirce, la cual describe como una *teoría de las concepciones, de las ideas* (*ibid.*: 104). Tras sintetizar la concepción epistemológica de Peirce, Verón centra su atención en la noción de *terceridad* y la convierte en el eje principal de su *teoría de los discursos sociales*. Para Verón “el pensamiento de Peirce es un pensamiento analítico disfrazado de taxonomía [ya que] cada clase define, no un “tipo”, sino un *modo de funcionamiento*” (*ibid.*: 111). Verón se apoya en el pensamiento peirceano, tomando como base lo siguiente: “[...] todo elemento de un sistema significativo concreto puede ser encarado como una composición de operaciones cognitivas cuyas tres modalidades fundamentales son las definidas por Peirce” (*idem.*).

Consideramos que una de las precisiones conceptuales más importantes que logra Verón en la perspectiva semiótica peirceana es la del *sujeto*. Para Verón, cuando Peirce se refiere a la semiosis como la operación o influencia entre los tres ‘sujetos’ –*signo, objeto e interpretante*– no reducible a pares (Peirce *CP*, 5.484 en Verón, 1998: 103), destaca que no debemos comprender el término en su sentido psicológico. Verón propone que lo comprendamos como *soportes del proceso semiótico*, lo que le permite tomar distancia del modelo comunicacional (Verón, 1998: 104).

El *modelo fundamental del sentido* de Verón empaata las *terceridades* de Frege y de Peirce como se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 7
Modelo fundamental del sentido de Eliseo Verón

Frege	Peirce
Ausdruck (Zeichen)-expresión	Signo
Sinn –sentido	Interpretante
Bedeutung –denotación	Objeto

Fuente: Extraído del texto *La semiosis social* de Verón (1998:104).

El *funcionamiento semiótico*, entendido desde la *faneroscopia* peirceana consiste en la descripción de las relaciones establecidas por los *phaneron* –todos los modos de consciencia cognoscitiva–. Las categorías universales peirceanas 1) *Primeridad*, 2) *Segundidad*, 3) *Terceridad* corresponden a los *phaneron* de 1) *posibilidad*, 2) de *eventos singulares* y 3) de la *razón* y de las *leyes* respectivamente (*ibid.*: 107-109).

[...] un pensamiento no es una cualidad. No es tampoco un hecho. Pues un pensamiento es general [...] Es general, porque remite a todas las cosas posibles, y no solo a las que comprueba que existen. El status de real de la Terceridad es por lo tanto diferente del de las puras posibilidades; la Terceridad tiene que ver con el futuro, con el orden de la predicción [...] (Peirce citado en Verón: 107).

En esta noción de pensamiento peirceana, Verón destaca la concepción de *realidad*: la primeridad, la segundidad y la terceridad son fenómenos reales, sin embargo solo la segundidad existe (Peirce CP 5.429 citado en Verón, 1998: 109). Este mundo *real* es el mundo construido por los signos, “que se hace y deshace en el interior del tejido de la semiosis” (1998: 116).

Lo que Verón clarifica con una audacia singular es el funcionamiento de ese proceso semiótico infinito que nos hace pensar en un juego de relevos y sustituciones, un *engranaje de ‘reconocimientos’* en donde cada marca material es el *objeto (segundidad)* de un *signo (terceridad)* que a su vez se convertirá en *objeto (segundidad)* de otro *signo (terceridad)*, y así sucesivamente. Esta cadena de relaciones es la proveedora de *sentido*; y estas ‘marcas’, convertidas en ‘huellas’, habrán de ser *reconocidas* a través de las reglas del sistema que las gobierna, es decir, por las *gramáticas de reconocimiento*.

Debido a que este objeto es en sí mismo un signo, produce otro signo del cual él es objeto, el cual signo será objeto de otro signo, y así *ad infinitum*. Un signo solo puede ser determinado por un tercero: ésta es la economía misma de la producción significativa según Peirce (*idem.*).

Los dos grandes cuestionamientos ontológicos que Verón plantea a la teoría semiótica peirceana es cómo se producen los signos y cómo se produce el ‘mundo’ que ellos producen (*ibid.*: 117). Para Verón, Peirce respondió a esto mediante las tres dimensiones de sus categorías: *cualidad, hecho y ley*; y cada una representa *modos de ser*.

Si leemos la premisa de Peirce que sostiene que *no existe* pensamiento que no sea en signos, comprendemos mejor por qué Verón ‘reconoce’ en Peirce sus términos *signo, ley y pensamiento* como sinónimos (*ibid.*: 116). Para Verón cada uno de los *signos* caracterizados en la tipología peirceana son necesariamente *leyes* porque “todo signo participa de las tres dimensiones [...] todo signo es una ley porque todo signo es un pensamiento” (*ibid.*: 117); “También sabemos que todo signo es un tercero: todo signo es, por lo tanto, una *ley* (aun el cualisigno) [...]” (*ibid.*: 116).

los signos existen, en la medida en que todo tiene sentido hablar de un signo que sería imposible, es decir, que no podría ser efectivo en tanto que signo. De esa manera, aunque su materialización no tenga nada que ver con su carácter de signo, un cualisigno “no puede actuar realmente como signo antes de materializarse”. El sinsigno es, por definición, un existente que es un signo. En cuanto a los legisignos, “todo legisigno significa por su aplicación en un caso particular (...) Cada caso particular es una réplica. La réplica es un sinsigno. Por ello todo legisigno requiere sinsignos. Y como todo sinsigno “solo puede serlo por sus cualidades, de manera que supone un cualisigno o, más bien, varios cualisignos”, se observa claramente que aun los legisignos implican ingredientes cualitativos (*ibid.*: 117).

Verón considera que la noción de *representación* empleada por Peirce alude a la *mediación*. La diferenciación establecida por Peirce entre *Objeto Inmediato* y *Objeto Dinámico* (CP 4.536) es el *funcionamiento semiótico* en dos niveles: (1) la representación del *OI* ocurre, cuando en la relación del *interpretante* con el *objeto* se lleva a cabo un reemplazo del *fundamento* del *objeto* por un *signo*, es decir una primera representación de una parte del *objeto*. Y (2) la representación del *OD*, cuando por el *desbordamiento* del *objeto sobre* el signo, se establece una relación entre la primera *representación* (el *signo*) y el *objeto*:

[...] Si nos colocamos en el nivel de la semiosis, de la red de los signos que remiten unos a otros sin cesar, ambos objetos, el objeto inmediato y el objeto dinámico, son producidos por la semiosis (*ibid.*: 118).

Hay que destacar que para Peirce “[...] lo social aparece así como el fundamento último de la realidad y, al mismo tiempo, como el fundamento último de la verdad” (*ibid.*: 119). Una de las características de la perspectiva epistemológica peirceana que destaca Verón es que el lazo social se establece mediante la transferencia de los tres *órdenes de sentido*, encarados en las tres categorías universales: *primeridad*, *segundidad*, *terceridad*, de modo que “[...] la cultura implica un proceso por el cual materias significantes distintas del cuerpo son investidas por los tres órdenes de sentido [...]” (*ibid.*: 148).

Lebenswelt: proceso de significatividad

Con base en los conceptos de la teoría de Alfred Schütz ampliamos la perspectiva epistemológica social del fenómeno musical. El autor ha sido reconocido como el fenomenólogo que consiguió relacionar el pensamiento de Edmund Husserl⁹¹ con el mundo social y las ciencias sociales. Su fundamento filosófico emergió de la sociología weberiana, los pensadores del círculo de Viena, el pragmatismo y el empirismo lógico (SEP, 2006; Schütz, 1995). Schütz estaba convencido de que la fenomenología de Husserl le ofrecería un método para analizar la vida cotidiana en la experiencia humana, de modo que se dispuso a aplicar el método fenomenológico al mundo social para así concebir una *teoría de la acción humana*, preocupación esencial de Max Weber⁹² (1977: 8-9).

A Schütz le interesó comprender *la estructura del acervo del conocimiento del mundo de la vida* no como un sistema lógico-formal sino en el curso de la *actitud natural* del ser humano y del *sentido común*. En su concepción epistemológica se propuso “describir la adquisición del conocimiento tal como surge de la experiencia pre-predicativa del mundo

⁹¹ Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemán fundador de la fenomenología.

⁹² Max Weber (1864-1920), filósofo alemán que generó la concepción metodológica de los *tipos ideales*.

de la vida y del ‘pensar’ basado en ella” (*ibid.*: 158-159). Concibió *el acervo del conocimiento* como un espacio dentro del *mundo de la vida* susceptible de ser comprendido como una ‘totalidad’ que contiene aspectos que pueden considerarse evidentes. Para Schütz es importante que esa totalidad no sea entendida como una zona homogénea sino como un espacio de contornos nítidos y brumosos, un espacio con zonas transparentes y zonas opacas que se perfilan en el curso del tiempo desde la lógica de una *cosmovisión natural-relativa*;⁹³ donde lo “intransparente en principio constituye una genuina *terra incognita*” (*ibid.*: 180).

Para Schütz

todo conocimiento es, en realidad, subjetivamente adquirido. No obstante, la adquisición del conocimiento no se cumple necesariamente mediante procesos subjetivos de explicitación [...], el conocimiento, en una medida empíricamente muy significativa, no solo está socialmente distribuido, sino también ya presupuesto en la cosmovisión natural-relativa [...] (1977: 159).

El interés de Schütz por la *filosofía de la conciencia y el tiempo interior* surgió al adentrarse en la filosofía de Henri Bergson.⁹⁴ Con base en este autor Schütz construyó un marco para clarificar las nociones de *significado, acción e intersubjetividad*. Schütz se apoyó en la perspectiva bergsoniana en nociones como la de *atención a la vida*,⁹⁵ *los planes de conciencia, el cuerpo como intersección entre la temporalidad externa e interna, la música como modelo de duración y los tipos múltiples de ordenamiento*, pero se distanció de la *teoría bio-evolucionaria* y del *vitalismo*. La concepción de *atención a la vida* es prioritaria en la perspectiva de Schütz, ya que es la base de su concepto de *estado de alerta*, el cual caracteriza como un

plano de la conciencia de elevadísima tensión, que se origina en una actitud de plena atención a la vida y sus requisitos. Solo el sí-mismo efectuante y, en especial, el ejecutante, está plenamente interesado en la vida y, por ende, alerta. Vive en sus actos y su atención está dirigida exclusivamente a poner en práctica su proyecto, a ejecutar su plan (1995: 202).

Para Bergson la *atención a la vida* es el principio que regula nuestra vida consciente, el flujo continuo de pensamiento, determina nuestra memoria, posibilita las significatividades y la actitud reflexiva hacia experiencias pasadas (*ibid.*: 201).

⁹³ Concepto desarrollado por Max Scheler: *relativ natürliche Weltanschauung*.

⁹⁴ Henri Bergson (1859-1941), filósofo francés que reflexionó sobre el concepto de *multiplicidad*, el método de intuición, la percepción, la memoria, la evolución creativa y las fuentes de la moralidad y la religión.

⁹⁵ *Attention à la vie*.

En oposición a su concepción de *estado de alerta* Schütz describe la *atención pasiva* que se refiere a *experiencias actuales* –manifestaciones no provistas de sentido–. Schütz mostró una postura crítica al pensamiento husserleano y estudió profundamente las obras de William James y George Santayana.⁹⁶ A partir de estos autores desarrolló su propia perspectiva filosófica de las ciencias sociales (SEP, 2006).

Como dato favorable para nuestra investigación destacamos que Schütz mostró especial interés por la música porque fue pianista y musicólogo. Su comprensión musical, por tanto, emergió de su concepción fenomenológica. Esta inclinación por la música es visible en sus ejemplificaciones, sus analogías y en algunos apartados de sus obras. Para la explicación del conocimiento habitual, por ejemplo, expresó lo siguiente: “puedo ejecutar un instrumento musical sin preocuparme por la digitación, hasta sin leer ‘conscientemente’ las notas, y concentrarme ‘totalmente’ en el sentido (la articulación temática) de la pieza que ejecuto” (1977: 117).

Los siguientes ensayos son otra evidencia de su relación con la música: “La ejecución musical conjunta. Estudio sobre las relaciones sociales”; y “Mozart y los filósofos”, capítulos 8 y 9 respectivamente del texto *Estudios sobre teoría social* (1964).

Consideramos que el estudio de la concepción fenomenológica de Schütz es congruente con nuestro distanciamiento de la óptica lingüística porque, aunque el autor empleó en sus textos el concepto genérico de *lenguaje musical*, concibió y explicitó dos diferenciaciones sustanciales entre lenguaje y música: 1) le atribuyó a esta última una característica de *no representatividad* (en el sentido de no ser icónica) y 2) la concibió como una *forma primigenia de comunicación no conceptual y anterior al lenguaje*.

Entre los pensadores que siguieron la tradición filosófica y sociológica de Schütz encontramos a Maurice Natanson⁹⁷ y Thomas Luckmann,⁹⁸ este último, co-autor de su obra póstuma *Las estructuras del mundo de la vida*.⁹⁹ Schütz definía su trabajo como “la interminable tarea de una *philosophia perennis* y de una teoría histórica de la sociedad” (1977: 8). Tras la muerte de Schütz, ocurrida en 1959, Thomas Luckmann se dedicó a organizar el trabajo disperso de su maestro y en 1977 consiguió escribir *Las estructuras del mundo de la vida*. El capítulo 3 de este libro lo dedicó a la descripción del *Lebenswelt* –el mundo de la vida–, una de las nociones más importantes en la perspectiva epistemológica de Alfred Schütz. Sobre la base de esta concepción general se articula la propues-

⁹⁶ Jorge Santayana (1863-1952), filósofo, poeta, literato y crítico cultural de origen español. Fue una figura central de la filosofía clásica americana. Su pensamiento se adhirió al pragmatismo, tal como lo hicieron Peirce y James.

⁹⁷ Maurice Natanson (1924-1996), filósofo y profesor de la Universidad de Yale.

⁹⁸ Thomas Luckmann (1927), sociólogo alemán cuyos campos principales de investigación son la filosofía de la ciencia y las sociologías de la comunicación, del conocimiento y de la religión.

⁹⁹ *Strukturen der Lebenswelt*.

ta teórica del autor, cuyo análisis abordaremos a partir de la integración de elementos desarrollados por Luckmann en el capítulo 4, “Conocimiento y sociedad” (1977), y de la síntesis realizada por Natanson en el texto *El problema de la realidad social* (Schütz, 1995).

Auxiliándonos de los análisis y esquematizaciones que Natanson y Luckmann aportaron en torno a la obra de Schütz, en este trabajo intentaremos describir aquellos conceptos de la propuesta epistemológica de Alfred Schütz que consideramos pertinentes en este acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música.

La actitud natural y las tipificaciones del sentido común

Maurice Natanson resume su comprensión de la obra de Alfred Schütz en la idea de exploración de las relaciones múltiples que constituyen la complejidad del mundo mediante la concreción de una “fenomenología de la actitud natural” (*ibid.*: 15). En la introducción del texto *El problema de la realidad social*, Natanson consigue organizar la obra de Schütz en cinco nociones generales: el sentido común, la intersubjetividad, la acción, los proyectos y roles y las realidades múltiples. Estas cinco nociones están entrelazadas por una gama de conceptos que contribuyen a la clarificación de su concepción fenomenológica. Para Schütz “el investigador social tiene por tarea reconstruir el modo en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propio mundo [por lo que su propuesta se basa en un] análisis de las tipificaciones del mundo del sentido común” (1995: 32).

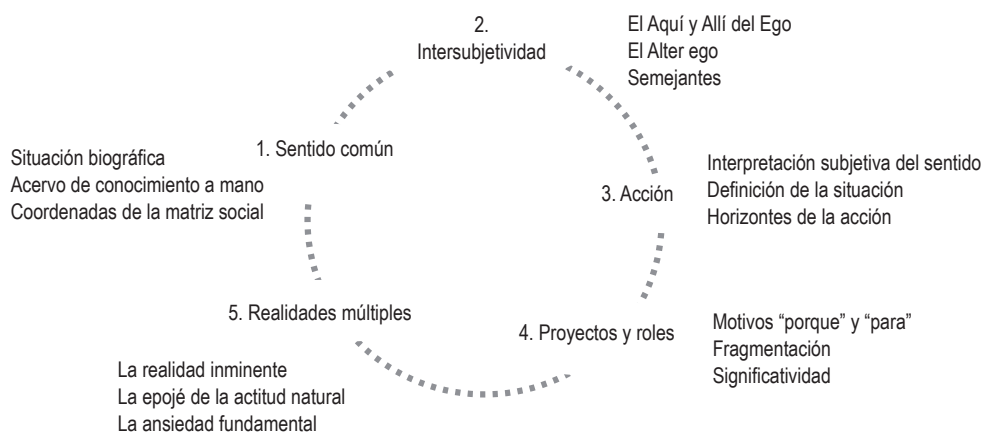
El concepto de *tipificación* surgió de la noción husserleana que abraza la premisa ideal “y así sucesivamente” y la convicción humana “siempre puedo volver a hacerlo” (Schütz, 1977: 28). Derivado de esta idea de *tipificación* y de la concepción de *cosmovisión natural-relativa* propuesta por Max Scheler, Schütz desarrolló una teoría que explica por qué el ser humano experimenta ese sentido de validez en sus experiencias, es decir, por qué presupone que las cosas han sido así anteriormente y que persistirán de la misma manera en el futuro. Schütz partió del hecho de que existe una “[...] experiencia grupal sedimentada que ha pasado la prueba y cuya validez no necesita ser examinada por los individuos” (*ibid.*: 29).

El sentido común

Para Schütz existen principios generales que son válidos para la vida cotidiana. Su concepción asume la existencia de una *actitud natural* para percibir los objetos *típica y familiarmente*, sin “que nadie nos enseñe que lo común es común, que lo familiar es familiar” (1995: 18).

La noción de *actitud natural* se sustenta en la *presuposición* de experiencias y estado de cosas incuestionables; es el estado que presenta el ser humano ante un mundo que presupone que estuvo ahí antes de su nacimiento, ante un mundo que no es privado sino intersubjetivo, un mundo compartido por todos y que es capaz de conocer mediante las

Figura 3
Concepción teórica de Alfred Schütz



Fuente: Elaborada a partir de la introducción de Natanson (Schütz, 1995).

experiencias de sus semejantes (Schütz, 1977: 26); sin embargo, habrá que enfatizar una precisión importante que hace el autor: “lo presupuesto no constituye un ámbito cerrado, inequívocamente articulado y claramente ordenado; lo presupuesto dentro de la situación prevaleciente del mundo de la vida está rodeado de incertidumbre” (*ibid.*: 30).

Schütz comprende *el mundo de la vida cotidiana* como “ese ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común” (*ibid.*: 25); y su reflexión se despliega en torno a la manera como damos sentido a la vida cotidiana para descubrir “las presuposiciones, estructura y significación del mundo del sentido común [...]” (Schütz, 1995: 15).

Para Schütz el mundo de la vida cotidiana es

el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de ‘conocimiento a mano’ (*ibid.*: 198).

Observemos que en esta concepción del sentido común interviene una gama de elementos dados en la *situación biográfica*, el *acervo de conocimiento a mano* y las *coordenadas de la matriz social*; elementos cuya naturaleza es eminentemente social y que nos muestran una ubicación espacial (aquí) y temporal (ahora) del cuerpo del ser humano dentro del mundo. Para Schütz cada expresión individual del ser humano ocurre únicamente

en función de su *situación* en el *mundo social*, por lo que la *expresión subjetiva* tiene lugar únicamente dentro del marco de una realidad y mundo *intersubjetivos* (*ibid.*: 18-19).

El concepto de *situación* es de vital importancia, ya que delinea límites de naturaleza diversa: biográficos, genéticos, corporales, temporales, espaciales, entre otros, los cuales conducen cada una de nuestras acciones y, por ende, ‘determinan’ el acervo del conocimiento. Tal ‘determinación’ no debemos comprenderla como un elemento rígido, ya que la *situación* se encuentra permanentemente en movimiento:

En todo momento de la vida consciente me encuentro en una situación. En sus contenidos concretos, esa situación es, en verdad, interminablemente variable: por un lado, porque está biológicamente articulada, digámoslo así, como el “producto” de todas las situaciones anteriores; por otro lado, porque es relativamente “abierta”, o sea que puede ser definida y dominada sobre la base de un acervo actual de conocimiento. Está inalterablemente “delineada” por la inserción de la duración interior en un tiempo trascendente del mundo y por la inserción del cuerpo en una estructura del mundo de la vida que se impone al experienciante (Schütz, 1977:110).

Intersubjetividad

Schütz asevera que la clave de la *realidad social* se encuentra en el problema de la *intersubjetividad*. Su cuestionamiento primordial es cómo es posible conocer *otros sí-mismos* y centra su interés metodológico en analizar la secuencia de transformación de **EL** mundo à **MI** mundo à **NUUESTRO** mundo, porque considera que es ahí donde se tipifica el *sentido común* que posibilita las relaciones entre las personas. En su ensayo “La ejecución musical conjunta. Estudio sobre las relaciones sociales”, Schütz analiza esta transformación mediante el concepto de *relación de sintonía mutua*. La estructura de esta relación es común a diversas actividades colectivas y considera que es la base de toda comunicación porque “es precisamente por medio de esta relación de sintonía mutua que el ‘yo’ y el ‘tú’ son experimentados por ambos participantes como un ‘nosotros’ [...]” (1964: 155).

Schütz valida la *intersubjetividad* por el hecho de que, desde la postura de *actitud natural*, los seres humanos presuponemos la existencia de otros seres con cuerpos y conciencias similares a la nuestra con quienes podemos relacionarnos; seres cuyo mundo externo tiene el mismo sentido porque fue previamente estructurado histórica, social y culturalmente (1977: 26-27). Schütz problematiza el fenómeno de la *intersubjetividad* mediante una *matriz social* conformada por las coordenadas espacial *Aquí* y temporal *Ahora*, en las que incluye las relaciones *Aquí* y *Allí del Ego*, el *Alterego* y los *Semejantes –predecesores, contemporáneos, asociados y sucesores–* (1995: 25). También dedujo que la configuración ‘nuestro’ es posible por la “captación en simultaneidad del otro así como su captación recíproca de mí” (*ibid.*: 20).

Otra noción importante en la problematización de la intersubjetividad es la autoconciencia. Desde su concepción, esta es accesible a la actitud reflexiva únicamente en tiempo pasado; es decir, el ser humano solo puede ser consciente de lo que le fue significativo y el conocimiento nuevo solo puede ser referido a conocimiento previo. Los objetos no son percibidos como elementos aislados; estos siempre están “dentro de su horizonte” (*ibid.*: 24), y este es previo, en el pasado.

Acción

La visión pragmática de Schütz lo lleva a definir *el mundo de la vida* como esa realidad susceptible de ser modificada por nuestros actos pero a la vez como todo aquello que puede modificar nuestras acciones (1977: 28). Lamenta que no exista aún una terminología aceptada para referir y distinguir los diferentes tipos de experiencias y manifestaciones del ser humano, pero cuando caracteriza su concepto de *acción*, propone algunas diferenciaciones (Schütz, 1995: 199-201)

- *Reflejos*: manifestaciones fisiológicas involuntarias, como el parpadeo o la ruborización.
- *Acciones*: concepto general para las manifestaciones de la vida espontánea del hombre; en el entendido de que el ser humano no experimenta todas las manifestaciones como acciones ni todas las acciones provocan cambios en el mundo.
- *Experiencias esencialmente actuales*: son formas de espontaneidad involuntaria que no dejan rastro en la memoria, por lo que no pueden ser recordadas; solo son experimentadas en el momento que ocurren y “no pueden ser captadas mediante una actitud reflexiva” (*ibid.*: 200).
- *Comportamientos*: experiencias de la vida espontánea subjetivamente provistas de sentido pero no necesariamente vinculadas a la intención. El *comportamiento* puede ser *manifiesto* (mero hacer) o *latente* (mero pensar).
- *Efectuaciones*: es una acción dotada de propósito. Solo cuando interviene la *intención*, las fantasías y los ensueños (mero pre-meditar), que son acciones latentes proyectadas, pueden transformarse en objetivos o, bien, los proyectos pueden transformarse en propósitos.
- *Ejecuciones*: Son *efectuaciones manifiestas* que exigen movimientos corporales (mundo externo). Schütz considera que es la forma de espontaneidad más importante para construir el mundo de la vida cotidiana porque integra, como una totalidad, el presente, el pasado y el futuro en una dimensión espacio-temporal específica y logra la comunicación con Otros. El autor precisa este concepto porque parte del hecho de que todas las *acciones manifiestas* son *efectuaciones*, por tanto habrá que distinguir las de las *efectuaciones latentes* que no requieren movimientos corporales, es decir, de las que se realizan en el ámbito del mero pensar (mundo interno).

La acción abarca pues toda “conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente” (Schütz, 1995: 22). Esta conducta puede ser *manifiesta*, si es proyectada y está dotada de propósito, o bien *latente*, si el sujeto se abstiene de realizar la conducta manifiesta. Schütz concluye que “el comportamiento ideado de antemano, es decir, basado en un proyecto preconcebido, será llamado *acción* con independencia de que sea manifiesto o latente” (*ibid.*: 200).

Los elementos involucrados en la acción son: la *interpretación subjetiva del sentido*, la *definición de la situación* y los *horizontes de acción*. Schütz considera que la *interpretación subjetiva del sentido* es semejante al problema de la comprensión interpretativa (*Verstehen*) porque puede analizarse desde tres perspectivas: 1) como forma experiencial del conocimiento, 2) como un problema epistemológico y 3) como un método específico de las ciencias sociales. Schütz concibe la *definición de la situación* y la *interpretación* como formas de *actuar* en el mundo. Dichos actos responden pues a la percepción de los objetos, no de manera aislada, sino siempre dentro de su *horizonte* (*ibid.*: 23-24).

Esta perspectiva, anclada en la actitud natural, implica una concepción de *pensamiento* que involucra necesariamente nuestra experiencia previa y la de nuestros semejantes. La explicitación del mundo de un sujeto se constituye en función de su *acervo de conocimiento*, el cual aparecerá invariablemente referenciado al de otros sujetos (Schütz, 1977: 28).

Realidades múltiples y

Proyectos y roles

La concepción de *realidades múltiples* de Schütz surgió de la perspectiva de *realidad* de William James. Para James el origen de la *realidad* es subjetivo y existe una *realidad eminente* que es la de los sentidos y los objetos físicos; asimismo concibe la posibilidad de realidades diversas a las que denomina ‘subuniversos’ o ‘submundos’, que coexisten en el ser humano de manera relativamente inconexa. Estos submundos van siendo atendidos o experimentados en el ser humano de forma independiente; cada submundo corresponde a un flujo de conciencia específico que se vivencia como *realidad* en un momento concreto de la vida, de modo que estos submundos aparecen cuando el ser humano les presta atención y desaparecen cuando los desatiende. Enfatizamos aquí que el enfoque de James es principalmente psicológico; el enfoque social de Schütz centra su reflexión en la relación entre *realidad* y *vida cotidiana* (Schütz, 1995: 197) y, en lugar de subuniversos, como los describió James, refiere la existencia de *ámbitos finitos de sentido* en los que se colocan acentos de realidad (*ibid.*: 215).

[...] denominamos ámbito finito de sentido a un determinado conjunto de nuestras experiencias si todas ellas muestran un estilo cognoscitivo específico y son –con respecto a este estilo–, no solo coherentes en sí mismas, sino también compatibles unas con otras.

La restricción subrayada es importante porque las incoherencias e incompatibilidades de algunas experiencias, todas las cuales comparten el mismo estilo cognoscitivo, no implican necesariamente retirar el acento de realidad del respectivo ámbito de sentido como totalidad, sino solamente invalidar determinada experiencia o experiencias dentro de ese ámbito [...] (*idem.*).

Para comprender la concepción anterior, Schütz destaca que un estilo cognoscitivo específico se caracteriza porque el individuo muestra

- una actitud alerta en plena atención a la vida;
- una *epojé* específica (suspensión de la duda; no dudamos de nuestras experiencias garantizadas, confiamos en ellas);
- una espontaneidad provista de sentido y basada en un proyecto con la intención de ser ejecutada;
- una forma específica del sí-mismo ejecutante;
- una forma específica de socialidad (intersubjetiva); y
- una perspectiva temporal específica (la *durée* del mundo intersubjetivo) (*ibid.*: 214-216).

Con base en la concepción de Simmel, Schütz caracteriza al ser humano como un ser parcializado que se desarrolla sobre la imperfección del conocimiento del *sí-mismo* y del de *otros sí-mismos*. El ser humano es un fragmento de la colectividad social, un fragmento de sus propias posibilidades, por eso solo puede comprenderse parcialmente.

Pese a lo anterior, el ser humano es capaz de ampliar paulatinamente su conocimiento sobre otros y sobre sí mismo. Schütz asevera que el ser humano es capaz de prever la necesidad de cambios de actitud respecto de las teorías existentes; es decir, es capaz de poner entre paréntesis lo anterior y provocar una desconexión de la cotidianeidad, presupuesto que proviene de la reducción fenomenológica de Husserl (*ibid.*: 30).

Para Schütz existe una realidad *pre-eminent*e, constituida por el mundo total de la vida cotidiana, que incluye tanto objetos de percepción externa, como otros estratos de sentido que nos permiten experimentar objetos culturales (1977: 27). En esta concepción los actos tienen un valor causal y productivo y es la *proyección* y el *fantaseo* lo que permite anticipar sus consecuencias y efectos.

La *proyección*, consiste pues en la “anticipación del comportamiento futuro por medio del fantaseo [...] proyectar es fantasear actos” (Schütz, 1995: 25). En toda proyección se encuentran involucrados los *motivos ‘porque’* y los *motivos ‘para’*.

Es pues en el momento de la *proyección* cuando aparece la noción de *sentido*. Para Schütz el sentido no es una cualidad de las experiencias en general, sino una acción dirigida hacia la retrospección: es “el resultado de una interpretación de una experiencia

pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva” (*ibid.*: 199); “[...] por definición, la acción se basa siempre en un proyecto preconcebido, y esta referencia al proyecto precedente es lo que dota de sentido al actuar y al acto” (*ibid.*: 203). Es la *significatividad* la que guía la acción de los individuos. El individuo decide sus acciones solo en función de aquello que considera *significativo* (*ibid.*: 27).

Cuadro 8

Motivos porque y para

Motivos	
Porque	Para
Referidos al tiempo pasado	Referidos al tiempo futuro
Expresa antecedentes y la predisposición física del autor	Expresa los fines a lograr
Es una categoría objetiva	Es una categoría subjetiva

El conocimiento del mundo de la vida (*Lebenswelt*)

En el texto *Las estructuras del mundo de la vida* (1977) Luckmann desarrolla –en el capítulo 3– el concepto de *Lebenswelt*, punto de partida de la concepción epistemológica de Schütz. Schütz caracterizó el *mundo de la vida* en tres ejes principales –(1) el *acervo del conocimiento*, (2) la *significatividad* y (3) la *tipicidad*–, sobre los cuales desplegó un entramado de elementos y relaciones que le permitieron explicar su comprensión sobre el complejo acto de *conocer el mundo de la vida*.

El acervo de *conocimiento*

A *grosso modo*, para Schütz el *acervo de conocimiento* está enmarcado por dos elementos básicos: *la delimitación de la situación y la experiencia subjetiva*, cuyo carácter es eminentemente biográfico. Luckmann destaca que estos elementos básicos deben ser entendidos como “el conocimiento relacionado con el funcionamiento habitual del cuerpo” (Schütz, 1977: 119). Esta noción de *corporeidad* es sustancial en la perspectiva de Schütz, ya que coloca la *situación corporal* como la primera estructura de la que puede disponer el ser humano y sobre la cual se desplegarán otras en función de la *situación biográfica* de cada individuo:

En toda situación, mi cuerpo actúa como un centro de coordinación del mundo, con un arriba y un abajo, una derecha y una izquierda, un delante y un detrás. Ante todo, mi cuerpo y su funcionamiento rutinario es un elemento fundamental de toda situación (*ibid.*: 111-112).

Schütz distingue varios tipos de conocimiento: las *rutinas*, las *habilidades*, el *conocimiento útil* y las *fórmulas* o *recetas*. Todos estos tipos de conocimiento posibilitan un ordenamiento para la adquisición de nuevo conocimiento; a partir de ellos emergen pues las distintas formas de *significatividad de las experiencias*. La *adquisición de conocimiento*, entendido como un proceso en la duración interior, es “la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido, de acuerdo con su significatividad y tipicidad” (Schütz, 1977: 126-127).

Las *habilidades* han sido definidas por Schütz como “unidades funcionales habituales del movimiento corporal (en el sentido más amplio) que han sido erigidas sobre los elementos fundamentales del funcionamiento usual del cuerpo” (*ibid.*: 115-116). Cuando las habilidades ya no se erigen sobre estos elementos fundamentales nos desplazamos al ámbito del *conocimiento útil*. La característica principal del conocimiento útil es que este se basa en rutinas constantes. Schütz ubica en este tipo de conocimiento actividades como hablar un idioma extranjero, escribir y tocar el piano. Entre más automatizadas y uniformadas sean las actividades, nos alejaremos pues del conocimiento práctico y habremos transitado, casi imperceptiblemente, al ámbito de las *recetas* y las *fórmulas*. En la concepción de Schütz estas automatizaciones son medios para alcanzar determinados fines; son medios válidos para resolver problemas específicos. Las rutinas no requieren procesos de atención, son experiencias incuestionadas y no requieren explicitaciones; están listas para ser utilizadas porque existe un dominio inequívoco, pero no aportan elementos nuevos al acervo. Sin embargo, existen situaciones impuestas por nuestro mundo en las que el conocimiento habitual es inaccesible, es entonces cuando las experiencias se vuelven problemáticas y requerimos explicitaciones; necesitamos realizar cambios al conocimiento anterior para que ocurran “saltos” (*ibid.*: 116-119, 132-133). En el proceso de adquisición de nuevo conocimiento utilizamos diversos ‘medios’ para alcanzar los objetivos; aquí Schütz nos advierte sobre las posibles desviaciones, es decir, en el momento en el que el objetivo que perseguimos pierde significatividad, nos centraremos necesariamente en el ‘medio’, de modo que el ‘medio’ se convertirá en un ‘fin’ en sí mismo. A este fenómeno Schütz lo llama *interrupción* o *suspensión*, el cual puede ser temporal o definitivo (*ibid.*: 136).

Schütz destaca que los elementos básicos del acervo del conocimiento “[...] no surgen de sedimentaciones de la experiencia” (*ibid.*: 142); sin embargo, retomando la situación de corporeidad, en el acervo del conocimiento, recordemos que Schütz enfatizó que en el proceso de adquisición deben considerarse precisamente los conocimientos que son experienciables, como respirar y tragar, ya que son elementos constantes y no variables como los conocimientos aprendidos. Una acotación importante es que “aunque la experiencia cinética se erige sobre elementos básicos ‘no aprendidos’, estos pueden ser aprendidos” (*ibid.*: 115), lo que nos remite necesariamente a una dimensión estético-cultural que delinea ‘maneras de hacer cosas’

que se diferencian en algunos rasgos, aunque esencialmente comparten los *elementos fundamentales del funcionamiento*.¹⁰⁰

Después de esta primera estructura corporal, o primeras sedimentaciones, las *experiencias subjetivas* de nuestro *acervo de conocimiento* pueden tomar caminos muy diversos y singulares dado el inminente carácter *biográfico* que poseen; es nuestra historia entendida como el resultado de situaciones anteriores: “la situación se define mediante la inserción de la existencia individual en la estructura ontológica del mundo [...] experimentada como la condición para la secuencia de situaciones durante el curso de la vida y como anclaje de la acción en la situación [...]” (*ibid.*: 120).

En el proceso de adquisición del conocimiento las habilidades, el conocimiento útil y las recetas se combinan de modo *singular* y se articulan por la *situación biográfica* de cada ser humano (*ibid.*: 121). Esta particularidad otorgaría en primera instancia un carácter *privado* al acervo del conocimiento; sin embargo, Schütz enfatiza que todas las experiencias subjetivas están inevitablemente permeadas por una dimensión *social*: “todas las experiencias tienen una dimensión social, así como también está ‘socializado’ el ordenamiento temporal y espacial de mi experiencia. En consecuencia, mi experiencia del mundo social tiene una estructura específica” (*ibid.*: 113); de lo anterior se deriva que el proceso de adquisición no puede ser meramente privado porque las prácticas y experiencias que median el proceso de adquisición han sido objetivadas socialmente; cuando el individuo incursiona en el mundo, lo hace en situaciones preestructuradas (*ibid.*: 122).

Schütz deja en claro que las estructuras que ha concebido como fundamentales (espacial, temporal y social) “no son captadas por la conciencia en la actitud natural” y no conforman un *condicionamiento* en el horizonte de nuestra experiencia en el mismo sentido que las funciones biológicas de nuestro cuerpo (*ibid.*: 113). Inferimos que de este planteamiento se derivó la necesidad de incluir en su perspectiva el concepto scheleriano de *cosmovisión natural-relativa* que se encuentra en estrecha relación con el de *situación biográfica*. Mediante la concepción de *cosmovisión natural-relativa* Schütz abre un espacio para la expresión privada: aunque puede asumirse una *determinación de la situación* por las características cerradas que la situación biográfica provee, existen elementos abiertos y singulares que han de ser correlacionados conscientemente con la situación preestructurada (*ibid.*: 123).

La estructura del acervo de conocimiento del mundo de la vida consiste, así, en contextos de sentido condicionados por la significatividad entre determinaciones típicas más o menos familiares y más o menos creíbles que se hallan en relaciones mutuas más o menos no contradictorias (*ibid.*: 179).

¹⁰⁰ La perspectiva sociológica de Max Weber de Tipos ideales ya ha sido utilizada por la musicología: “Die musik in Max Webers soziologie” en Kurt Blaukopf (1996). *Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der musiksoziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 120-134.

Schütz asevera que tal indeterminación del mundo de la vida nos obliga a concebir una estructura del acervo del conocimiento que es parcialmente clara y parcialmente opaca. Analicemos algunos elementos de esta estructura:

Para Schütz en el proceso de adquisición de conocimiento intervienen los elementos de *familiaridad* y *credibilidad* que están relacionados con la dimensión privada que describimos anteriormente. El nivel de *familiaridad* que tengamos sobre ciertos conocimientos será la llave para interrumpir o suspender los procesos de adquisición de conocimiento, ya que intervendrán los intereses marcados por la biografía individual. Schütz asevera que solo nos familiarizaremos con aquellos elementos significativos que consideremos indispensables para dominar una situación específica y que podamos relacionar con experiencias anteriores para conformar una *continuidad*. Tales relaciones se constituyen a partir de las concordancias entre los elementos del conocimiento, aunque estas sean solo fragmentarias. Las concordancias entre el conocimiento nuevo y las experiencias previas se mostrarán ante nosotros como elementos significativos, por tanto, entre más elementos significativos identifiquemos, mayores serán nuestros niveles de *familiaridad* y *credibilidad* (*ibid.*: 144-149, 162). Sin embargo, cuando un conocimiento trasciende la realidad cotidiana se vuelve irremediabilmente opaco, intransparente, en ese momento se hace patente la necesidad de dilucidarlo mediante otras ideas de orden religioso, filosófico o científico (*ibid.*: 172-173).

La significatividad

Schütz considera que la significatividad es la noción más importante de su concepción de *Lebenswelt*, pero a la vez una de las más difíciles de resolver. Para Schütz existen estructuras de significatividades que cumplen funciones específicas. En principio se auxilia del concepto de *representación* y sostiene que estas son incapaces de captar ‘lo verdadero’ pero poseen cierto grado de persuasividad, el cual depende de la concordancia o discordancia con otras representaciones humanas disponibles. Cuando la representación se confirma, es decir, cuando la representación no ha sido contradicha, el resultado se traduce en *credibilidad* y *certidumbre* que posibilitan ciertas rutinas (*ibid.*: 183-185).

Schütz clasifica la *significatividad* en cuatro formas principales: temática, hipotética, interpretativa y motivacional. En esta concepción involucra las nociones husserleanas de horizonte –externo e interno– y la concepción de *campo temático* de Aron Gurwitsch.¹⁰¹ Para Gurwitsch, el *campo temático* está constituido por todas las experiencias anteriores (*ibid.*: 192-193). Aquí las nociones de *estructura politética* y *estructura monotética* del conocimiento cobran sentido, ya que las estructuras, o sedimentaciones, se conformarán de acuerdo con los elementos coincidentes entre ellas. Schütz sostiene que el ordenamiento de

¹⁰¹ Aron Gurwitsch (1901-1973), fenomenólogo lituano que desarrolló la concepción de horizonte de Husserl.

las experiencias es generalmente politético; sin embargo solo se incorporará al acervo del conocimiento el sentido monotéticamente captado; esto quiere decir que para que ocurra una sedimentación de la experiencia, la atención habrá de ser dirigida hacia ese elemento común entre las experiencias. Destaquemos aquí que Schütz excluye de esta generalidad el caso de la comprensión de los *temas musicales*, ya que considera que es una experiencia “cuya estructura de sentido es esencialmente politética” (*ibid.*: 127).

Sobre la base de esta concepción Schütz describe la significatividad temática como un proceso, pero destaca que no existe un orden en la secuencia: “las experiencias son sedimentadas en el acervo de conocimiento según su *tipicidad*” (*ibid.*: 198), concepto que desarrollaremos posteriormente.

Dado que cada una de las sedimentaciones son explicitaciones que presuponen la objetivación en signos, enunciaremos este proceso de adquisición de conocimiento como el proceso semiótico de la conformación del mundo de la vida.

En un primer momento, el ser humano que vivencia alguna situación –cualquiera que esta sea– percibirá, desde sus rutinas y automatizaciones, elementos que le son plenamente familiares. No dirige su atención a ellos de manera especial, ya que sus expectativas encajan perfectamente en las estructuras ‘y así sucesivamente’ y ‘puedo volver a hacerlo’. Aquí existe una *significatividad temática*; sin embargo, cuando se presenta algún elemento no familiar, el individuo dirigirá su atención hacia ese elemento y se efectuará una ruptura con las expectativas automáticas que causará a su vez un *cambio de tema*; a ese fenómeno Schütz lo denomina *significatividad temática impuesta* o *atención obligada*:

lo no familiar atrae la atención dentro de lo familiar circundante; se encuentran nuevos temas en el ‘salto’ de un ámbito de la realidad con estructura finita de sentido a otro; cambios en la tensión de conciencia dentro del mismo ámbito de realidad pueden conducir a cambios de tema ‘no motivados’; o la atención puede ser impuesta socialmente (*ibid.*: 187).

Cuando aumenta la cantidad de elementos no familiares el ser humano no consigue orientarse mediante sus rutinas disponibles, de modo que dirige *voluntariamente* su atención hacia los elementos ajenos de la situación para *explicitar* y *ordenar* aquellos que son menos típicos. Nos encontramos pues en la fase que Schütz denomina *significatividad temática motivada* o *advertencia voluntaria*. Schütz destaca que no es posible determinar con precisión cuándo ocurre el cambio de tema impuesto y cuándo el motivado; se trata aquí de *explicitaciones* que provocan un desplazamiento de la atención, ya sea hacia el horizonte interno, constituido por los detalles, o bien hacia el horizonte externo para establecer relaciones con otros temas, creando con ello *subtematizaciones* (*ibid.*: 190, 191, 193). Este desplazamiento de la atención hacia el horizonte externo implica relacionar una experiencia con otras disponibles en el acervo del conocimien-

to, de modo que el ser humano buscará los elementos significativos coincidentes. A este tipo de significatividad Schütz la llama *significatividad interpretativa*. Su estructura está determinada por el principio de *compatibilidad* lo que invariablemente activa procesos de explicitación mediante actos *comparativos*. Schütz destaca que estos actos *motivados* de explicitación no son completamente ‘libres’ sino ‘prescritos’ por la situación y el estado actual de conocimiento, por lo que advierte que en el proceso podría ocurrir un abandono del tema principal (*ibid.*: 196-205).

La *significatividad hipotética*, por su parte, consiste en ajustes continuos de las acciones para *validar* o *anular* las expectativas sobre sucesos futuros. En este tipo de significatividades caben todos los actos preventivos y medidas de seguridad impuestos por una sociedad. Existen reglas de conducta institucionalizadas –recetas– que no necesitan ser verificadas individualmente; estas aparecerán ante nosotros como *hipotéticamente significativas* ya que fueron conformadas, en la actitud natural, por la preestructura social (*ibid.*: 195). Schütz llama a esta forma de significatividad “la pauta cultural de la vida grupal” (1964: 96):

Todo miembro nacido o educado dentro del grupo acepta el esquema estandarizado ya elaborado de la pauta cultural recibida de sus antepasados, maestros y autoridades como una guía indiscutida e indiscutible en todas las situaciones que se dan normalmente dentro del mundo social (*ibid.*: 98).

Estas recetas funcionan como preceptos para las acciones y son *esquemas de expresión e interpretación* efectivos en situaciones cotidianas porque se presupone un *pensar habitual* que se confirma y valida mediante cuatro supuestos básicos: 1) que el problema volverá a presentarse, 2) que podemos confiar en lo que hacen nuestros *semejantes* aunque no comprendamos el origen de sus acciones, (3) que para dominar sucesos cotidianos es suficiente el conocimiento parcial que tenemos sobre ellos y 4) que estos supuestos y las recetas no son un asunto privado sino social. Cuando uno de estos cuatro aspectos no se confirma, entonces ocurre una *crisis* y se invalida la aplicabilidad de la receta (*ibid.*: 99).

El problema que plantea Schütz en su ensayo de psicología social “El forastero”, se centra en la constante crisis personal que vivencia un ser humano que desea integrarse a una cultura extraña. Para el forastero las pautas culturales del nuevo grupo no cumplen con los supuestos anteriores porque no coinciden con las pautas culturales de su grupo de origen. Al no confiar en las recetas que aplica el nuevo grupo, cuestionará cada uno de los actos que esa comunidad ha aceptado como válidos e iniciará un *proceso interpretativo* o, bien, un *proceso de ajuste social* en el que aparecen como categorías generales la *ajenidad* y la *familiaridad* (*ibid.*: 100-107). Schütz describe el proceso como un acto de *indagación* en el que

primero definimos el nuevo hecho; tratamos de captar su significado; luego transformamos paso a paso nuestro esquema general de interpretación del mundo, de tal modo que el hecho extraño y su significado se hagan compatibles y coherentes con todos los otros hechos de nuestra experiencia y sus significados [...] (*ibid.*: 107).

Estrechamente ligadas a las significatividades hipotéticas se encuentran las *significatividades motivacionales*. Dado que los ajustes realizados a las acciones tienen como función principal la realización de un objetivo proyectado, cada acto, en consecuencia, será un acto *motivado* para alcanzar este fin. Schütz lo describe como “un resultado del acto, un futuro estado de cosas que es anticipado realmente, o sea que es un *modo futuri exacti* fantaseado” (1977: 210). Schütz llega a la conclusión de que en la medida en que el ser humano se interesa por su mundo social, este organizará el conocimiento que se encuentra a su alcance en términos de la significatividad para sus acciones. Dado que cada conocimiento tendrá un nivel diferente de significatividad, el ser humano podrá tener acceso solo a un “conocimiento graduado de elementos significativos” (1964: 96). La analogía que utiliza Schütz para representar esta estratificación del conocimiento es la de *perfiles hipsográficos de significatividad e isohipsas*, términos tomados de la cartografía. Con el primero alude a las irregularidades y dispersiones de un terreno difícil de medir y transitar; con el segundo alude a las líneas que unen puntos de igual altura que, en el ámbito de su *teoría interpretativa* del conocimiento, representa las relaciones entre estructuras o entre elementos concretos en las sedimentaciones de conocimiento. Aquí habría que destacar que Schütz ha considerado el hecho de que la distribución del conocimiento se ubica en niveles diferentes de significatividad y que el paso de un nivel a otro no es plenamente consciente (*ibid.*: 97-98).

Schütz anticipa y advierte que en el problema de la *significatividad*, inevitablemente, nos toparemos con un conflicto lingüístico porque todas las acciones de personas socializadas tienen una estructura sintáctica proveniente del lenguaje surgido en la actitud natural. Pero este fenómeno no representa un obstáculo porque lo que realmente interesa comprender es la *estructura temporal del flujo de la experiencia*, la cual es independiente de las particularidades de los lenguajes (1977: 210-211). Lo esencial es que los motivos ‘*para*’ son acciones referidas al futuro y los motivos ‘*porque*’ son acciones referidas al pasado.

Es importante destacar que la concepción epistemológica de Schütz ha considerado la constitución de las primeras sedimentaciones del conocimiento, las cuales son necesariamente prelingüísticas. Argumenta enfáticamente el hecho de que en el ser humano existen tipificadores empírico-genéticos prelingüísticos, por tanto “la estructura del lenguaje presupone la tipificación, pero no a la inversa” (*ibid.*: 228).

[...] se presupone la existencia de un sistema semántico –que puede ser la ‘conversación por gestos signantes’, las ‘reglas del juego’ o el ‘lenguaje propiamente dicho’– como algo

dado desde el comienzo, y no se cuestiona el problema de la ‘significación’. Esto se debe a una razón muy clara. En el mundo social en que hemos nacido, se admite que el lenguaje (en el sentido más amplio) es el principal vehículo de comunicación; su estructura conceptual y su poder de tipificación lo convierten en el más destacado instrumento para comunicar sentido (Schütz, 1964: 154).

Schütz no profundiza el tema de la adquisición del lenguaje, pero señala que las primeras relaciones Nosotros, aunque estas sean predominantemente prelingüísticas, ya pueden estar impregnadas de estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje porque es un elemento de experiencia directa implicado desde el inicio de las relaciones sociales. Poco a poco el lenguaje irá dominando las relaciones hasta que en la edad adulta las estructuras de sentido serán principalmente lingüísticas (1977: 241-142).

Un elemento recurrente en la teoría de Schütz pero en especial en su concepción de *significatividad motivacional* es la *actitud*. Aunque no comparte el fundamento conductista, reconoce que continuó la intuición de George Herbert Mead¹⁰² sobre la posibilidad de una ‘conversación’ prelingüística de las ‘actitudes’ (1964: 154).

Para Schütz la *actitud* es el elemento que pone en funcionamiento maneras típicas de conducta y se conforma con elementos provenientes de dimensiones diversas del acervo del conocimiento. Las significatividades *interpretativas* están estrechamente vinculadas con las *actitudes* en su proceso de activación; es decir, la actitud es capaz de generar las significatividades interpretativas y viceversa. Para Schütz una actitud es una *posesión habitual* y la describe como

el síndrome consistente en expectativas, significatividades hipotéticas, planes para actos, habilidades y otros elementos del conocimiento habitual, así como en ‘estados de ánimo’ [...] son difíciles de tematizar y no son accesibles sino con dificultad para la conciencia reflexiva. Sin embargo, actúan ‘inconscientemente’ como ‘motivos’, en la forma de contextos ‘porque’ específicos (1977: 214-215).

Estas significatividades son interdependientes y no es posible captar con precisión cuando ocurre cada una de ellas, ya que una significatividad interpretativa puede pasar a ser temática o hipotética en otras situaciones y en otras experiencias. En otras palabras, los elementos que son significativos en una situación, podrán no serlo en otra, por lo que habrá que dilucidar cómo ocurre el proceso de explicitación a través de los elementos de las significatividades; cómo la aplicación del elemento sedimentado genera

¹⁰² George Herbert Mead (1863-1931), filósofo y teórico social estadounidense. Catalogado, junto con William James, Charles Sanders Peirce y John Dewey como una de las figuras principales del pragmatismo clásico estadounidense (SEP, 2006).

situaciones nuevas que conllevan a reiniciar el ciclo y poder distinguir entre vivir las significatividades y solo contemplarlas (Schütz, 1977: 223).

La tipicidad

Schütz desarrolló el concepto de *tipo del acervo de conocimiento del mundo de la vida* a partir de la teoría de Husserl (1964: 161). Definió la noción de *tipo* como una relación uniforme entre las sedimentaciones logradas mediante experiencias anteriores, “un contexto de sentido ‘establecido’ en experiencias del mundo de la vida” (Schütz, 1977: 225). Tales contextos poseen un carácter ‘provisional’; no son contextos permanentes porque pueden ser cuestionados por nuevas experiencias. Estos contextos de sentido pueden conformarse a partir de otras experiencias anteriores al lenguaje, sin embargo, por las características de nuestra sociedad, las tipificaciones se encuentran ligadas de manera natural a las tipificaciones lingüísticas que han posibilitado las explicitaciones. Schütz destaca el hecho de que la mayoría de las tipificaciones del mundo de la vida se han objetivado lingüísticamente, por tanto estamos obligados a comprender el lenguaje “como un sistema socialmente objetivado de sentido” (*ibid.*: 228).

En la concepción epistemológica de Schütz solo es posible una ‘primera’ experiencia *atípica*. Después de esta, todas las experiencias subsecuentes se conformarán a partir de comparaciones con la primera, es decir, reconociendo los elementos de tipicidad (*ibid.*: 229). La conformación del acervo de conocimiento de un sujeto es de origen social, ya que para que este pueda ser adquirido, necesariamente habrá de ser ‘aprendido’. Los procesos de explicitación que utiliza el individuo “son tomados del acervo social del conocimiento, o sea de los resultados socialmente objetivados de las experiencias y explicitaciones de Otros” (*ibid.*: 236).

Hemos expuesto anteriormente que con el énfasis en la *situación biográfica* Schütz abrió un espacio para discutir la dimensión privada del conocimiento. Este autor contempló en la *experiencia subjetiva* la presencia de elementos atípicos que, indudablemente son singulares e irrepetibles. Vinculada a esta dimensión privada, Schütz incluyó en su concepción una dimensión social del conocimiento que almacena los elementos *típicos* que se expresan en *rutinas* de experiencia susceptibles de *predicción*, sobre las cuales se desarrolla el conocimiento en la actitud natural. El argumento que emplea Schütz para sustentar el carácter predictivo de las experiencias es que aunque la primera experiencia sea singular, “la segunda experiencia puede ser reconocida como ‘similar’ a la primera. En el momento de la segunda experiencia hay, por consiguiente, un acervo de conocimiento disponible [...]” (*ibid.*: 233). Aunque sabemos de antemano que nunca podrá realizarse una predicción exacta, las idealizaciones ‘y así sucesivamente’ y ‘puedo volver a hacerlo’, son los medios para anticipar situaciones, experiencias, actos y resultados de actos típicos (*ibid.*: 234).

Con el concepto de tipicidad, Schütz ha puesto en la mesa el carácter social de todas las experiencias subjetivas. En consecuencia, el punto medular de su teoría es clarificar lo que él considera el *condicionamiento social* del conocimiento. En el capítulo 4 del texto *Las estructuras del mundo de la vida*, Luckmann expone la relación de dependencia que concibió Schütz entre el *conocimiento* y la *dimensión social* del *mundo de la vida*.

Origen social del conocimiento: la primera relación nosotros

Ya al inicio de este trabajo enfatizamos que en la concepción de la constitución del sentido común propuesta por Schütz la *situación biográfica* es un elemento fundamental. La situación biográfica alude a una *dimensión particular* del ser humano que al mismo tiempo está determinada socialmente desde su nacimiento. Cada una de las experiencias humanas ocurrirá en el contexto impuesto mediante la primera relación *Nosotros* de naturaleza *intersubjetiva*. Para Schütz existe una relación de dependencia entre los *elementos subjetivos* y la *dimensión social*: todos los *contextos de sentido* que estén involucrados en las acciones humanas siempre estarán *determinados socialmente* y este hecho tiene repercusiones en la conformación de las *significatividades* (*ibid.*: 236).

La *cosmovisión natural-relativa* que describe Schütz está conformada por *contextos de sentido* diversos que funcionan como *filtros* de la realidad. En la *cosmovisión natural-relativa* existen dos estructuras básicas que son dominantes en el ser humano: *la estructura social histórica* y *la estructura del lenguaje*. Estas estructuras tienen una función de supervivencia para el sujeto pero, además establecen una relación *causal* con las demás estructuras, ya que posibilitan la objetivación de otros *contextos de sentido* (*ibid.*: 237).

La distribución de las estructuras de sentido que articulan el conocimiento no es igual para todos los seres humanos, ni siquiera para todos los miembros de una sociedad porque en su determinación intervienen los distintos roles de las personas y de las institucionalizaciones, lo que deriva en una *estructura de las situaciones sociales* bastante compleja. El ordenamiento de las situaciones sociales surge pues del fenómeno que Schütz comprende como *socialización*. Así encontramos que el ordenamiento de las *experiencias subjetivas* que conforman la *situación biográfica* puede ocurrir en función de acciones sociales muy diversas: *mediatas, inmediatas, unilaterales, recíprocas, únicas, de repetición regular, referidas a un individuo*, o bien, *referidas a otros elementos sociales* (*ibid.*: 245).

El punto medular de la teoría social de Schütz fue comprender la secuencia de transformación YO-TÚ-NUESTRO. Consideraba que, aunque se impusieran los mismos sucesos y objetos a las personas, las *significatividades temáticas* nunca podrían ser las mismas para todos los individuos debido a la *situación biográfica* individual; sin embargo, la relación *Nosotros* provoca que los copartícipes experimenten el mismo sector espacio-temporal del mundo de la vida. En este momento las *significatividades temáticas impuestas*, aunque no sean idénticas para los sujetos, serán congruentes para la *socialización*.

La socialización, la objetivación y la distribución del conocimiento

En la *socialización* ocurren procesos de *reflejo intersubjetivo* que hacen que las significatividades se vuelvan *intersubjetivas*, es decir, ocurren en un contexto “significativo para nosotros dos” (Schütz, 1977: 245-246).

Para Schütz existen tres formas principales de socialización de las significatividades:

- 1) *Independientes*: cuando las explicitaciones y motivos han surgido en situaciones condicionadas socialmente pero mediante procesos políticos independientes.
- 2) *Empáticas*: cuando las explicitaciones y motivos han surgido en situaciones estrictamente sociales pero son compatibles con los procesos políticos de Otros.
- 3) *Socializadas*: cuando las explicitaciones y motivos han surgido por la aceptación del sentido monotético de las actitudes y los resultados de Otros.

De lo anterior, Schütz dedujo que las significatividades socializadas son por definición *aprendidas* (1977: 249-250), lo que lo llevó a problematizar cómo ocurre la *transmisión del conocimiento*.

Para Schütz en el acervo social del conocimiento existen elementos subjetivos y la evidencia para aceptar esta premisa es su *objetivación*. Definió la *objetivación* como “la corporización de procesos subjetivos en *hechos y objetos cotidianos*” (*ibid.*: 261). Podrán caracterizarse como objetivación: 1) todos los *actos y resultados* derivados de esos actos que se integran al mundo de la vida y 2) todas las *formas de expresión* en sentido amplio (*ibid.*: 255).

La objetivación puede ocurrir en distintos niveles, pero siempre ocurrirá en una relación *Nosotros*, o al menos que el sujeto pueda observar al Otro de forma inmediata. Las objetivaciones funcionan como *rastros* o *indicaciones de conocimiento subjetivo* para el Otro que ahorran los “pasos ‘independientes’ en la adquisición del conocimiento mediante procesos análogamente sincronizados de interpretación” (*ibid.*: 261).

Schütz llama *productos* a los rastros de las acciones de objetivación del conocimiento subjetivo y los clasifica en tres tipos: 1) *las marcas*, 2) *las herramientas* y 3) *las obras de arte* (*ibid.*: 263).

Marcas: es un tipo de objetivación presimbólica que consiste en la creación de elementos definidos de conocimiento con la finalidad de recordar. Su función es “objetivar para el sujeto un determinado elemento subjetivado de conocimiento” (*ibid.*: 264). La efectividad de las marcas en la transmisión de conocimiento específico dependerá de la cercanía con la situación en que se crearon o incluso con su creador. Cuando las marcas se estandarizan socialmente en un sistema se convierten en signos.

Herramientas: están asociadas con rutinas y habilidades; son objetivaciones útiles en el contexto de los motivos ‘para’. No constituyen en sí la objetivación de la habilidad, sino el acto que conducirá a otro. Son “cadenas funcionales puramente pragmáticas en el dominio cotidiano de la vida” (*ibid.*: 265).

Obras de arte. son productos en sentido estricto porque son objetivaciones que no pueden ser significativas solo para el creador como lo son las marcas, ni pueden ser meramente funcionales como las herramientas. Una característica fundamental de las obras de arte es que son objetivaciones que trascienden el mundo de la vida cotidiana (*idem.*).

Con el problema de las objetivaciones, Schütz se acerca cada vez más a la necesidad de analizar una teoría de los signos, es decir, incursiona en los problemas que son propios de la semiótica. Los *signos* transmiten soluciones a problemas, pero también actitudes ante problemas cotidianos. Para que los *signos* puedan transmitir conocimiento es necesario que exista una zona de conocimiento en común entre los copartícipes, es decir, ambos tienen que estar familiarizados con el sistema de signos que utilizarán (*ibid.*: 266-267).

Cuando ocurre la objetivación ocurre una organización del conocimiento subjetivo en categorías de sentido que son los sistemas de signos. Únicamente mediante los sistemas de signos puede ser *corporizado* el conocimiento subjetivo y, por ende, *comunicado o transmitido* de un modo relativamente independiente de la situación biográfica y de la matriz espacio-temporal (*ibid.*: 271).

Las acciones sociales suponen comunicación, y toda comunicación se basa necesariamente en actos ejecutivos para comunicarme con Otros, y debo llevar a cabo actos manifiestos en el mundo externo que se suponen interpretados por Otros como signos de lo que quiero transmitir. Los gestos, el lenguaje, la escritura, etc., se basan en movimientos corporales (Schütz, 1995: 206).

El conocimiento es “fundamentalmente accesible a ‘todos’”, refiere Schütz (1977: 285), sin embargo, es evidente que existe la *especialización y formas superiores del conocimiento*.

El conocimiento generalmente significativo en el acervo social de conocimiento es, como es obvio, un conocimiento que ‘todos’ *pueden* aprender en principio. Esta circunstancia se vincula con relativa invariabilidad del ‘ámbito’ del ‘sentido común’. La acumulación de conocimiento diferenciado en el acervo social tiene como consecuencia el hecho de que ciertos ámbitos de conocimiento ya no son explorados por ‘todos’ [...] (*ibid.*: 286).

Los sistemas de signos son pues una condición para el desarrollo de *formas superiores de conocimiento* y para su *transmisión social*. El mantenimiento del acervo social del conocimiento presupone: 1) una cadena social de transmisión, es decir, una estructura social que preserve sus rasgos esenciales y 2) una significatividad continua de los problemas; si los problemas dejan de ser significativos, no hay razón para preservar ese conocimiento (*ibid.*: 281).

Con lo anterior Schütz puso en la mesa el problema de la distribución social del conocimiento. Para este autor existen tres modos de aprehender el conocimiento: como *lego*, como sujeto *bien informado*, y como *experto*, que implican grados de competencia distintos (*ibid.*: 313).

El acceso a ámbitos especializados del conocimiento y su posible *profesionalización* implica procesos de aprendizaje complejos y prolongados que tendrán su propia lógica, metodología y ‘pedagogía’ por lo que los sujetos habrán de estar *motivados* para iniciar dichos procesos y para recibir una educación ‘teórica’ (*ibid.*: 286-288, 311).

Schütz plantea cuatro presuposiciones que deben cumplirse para que ocurra el desarrollo de un acervo social del conocimiento uniforme:

- “Todo conocimiento subjetivamente adquirido debe ser socialmente significativo”.
- “La objetivación del conocimiento y la interpretación de la objetivación deben ser totalmente congruentes para evitar cambios en el elemento de conocimiento durante su transmisión”.
- “Los efectos de las secuencias biográficamente condicionadas y subjetivamente diferentes de adquisición de conocimiento deben ser excluidos del ‘contenido’ y la distribución de los elementos del acervo social de conocimiento”.
- “Debe eliminarse completamente la posibilidad de una mayor acumulación de conocimiento: la capacidad de absorber más conocimiento no es ilimitada, como consecuencia de las necesidades de la praxis, del continuo dominio rutinario de los problemas recurrentes, ya ‘resueltos’, de la vida cotidiana” (*ibid.*: 291-292).

Esquema del proceso de conformación del mundo de la vida

Este esquema sintetiza los conceptos más importantes de la perspectiva epistemológica de Alfred Schütz. Desde la *Cosmovisión-natural-relativa*, plantea una gama de nociones con las que caracteriza el proceso de *significatividad*.

Figura 4

Elementos del proceso de significatividad en la teoría de Alfred Schütz



Hemos dejado entrever el interés musical de Schütz. Explicitemos que para Schütz “la música es un contexto provisto de sentido que no está limitado por un esquema conceptual. Sin embargo, este contexto puede ser comunicado” (1964: 153) porque la *actuación musical* promueve el establecimiento de una *sintonía mutua* de relaciones mediante la acción de un tipo especial de flujo de experiencia en el *tiempo interior*. Schütz está convencido de que la música puede ser analizada fenomenológicamente debido a que existen significados que trascienden la pura naturaleza física, es decir, van más allá de las ondas sonoras (SEP, 2006).¹⁰³

Su concepción prelingüística de la comunicación le permite analizar la dimensión social de la música desde una perspectiva muy particular. Tras estudiar críticamente los trabajos de Maurice Halbwachs, para quien el ‘lenguaje musical’ crea la música y “no es un instrumento inventado a *posteriori* para escribir y transmitir a otros músicos lo que uno de ellos ha inventado espontáneamente” (Schütz, 1964: 157), Schütz concluye 1) que el pensamiento musical no debe confundirse con su modo de comunicación, 2) que la comunicación musical no es su lenguaje y 3) que la notación musical no es el fundamento social del proceso musical, ya que los pensamientos musicales pueden ser transmitidos mediante sonidos audibles y no solo por sus símbolos gráficos, que en la práctica son únicamente sugerencias y aproximaciones sobre elementos como el *tempo*, *dinámica* o *expresión* (*ibid.*: 158-159). Para Schütz es de suma importancia que la notación musical sea comprendida como una *convención* que es accidental; pero rechaza que una teoría social de la música pueda ser fundamentada en este *carácter convencional* de sus signos visuales. Schütz considera que una teoría social de la música debe conformarse por “la suma total de lo que hemos llamado cultura musical, sobre cuyo fondo lleva a cabo la interpretación de esos signos el lector o ejecutante” (*ibid.*: 160).

En la teoría social de la música de Schütz se advierten cuatro nociones principales: *el tiempo interior*, *la estructura política*, *el tipo* y *la pluridimensionalidad*. Con base en el concepto bergsoniano de *la durée*, Schütz definió la pieza musical como “un ordenamiento de tonos provisto de sentido en el tiempo interior” (*ibid.*: 162). El tiempo exterior es el que puede ser medido mecánicamente con relojes o metrónomos; el tiempo interior, en cambio, no es medible sino solo experimentado, y es en ese tiempo interior donde “se produce el fluir de la música” (*ibid.*: 163). Aquí emerge la noción husserleana de

¹⁰³ Schütz tiene una obra llamada *Escritos sobre la fenomenología de la música* [*Schriften zur Phänomenologie der Musik*], cuya versión en inglés es de 1976 [Schütz, Alfred (1976) “Fragments on the phenomenology of music”. F. J. Smith ed. *In search of musical method*. London-New York-Paris: Gordon and Breach Science Publishers, pp. 23-71]. Aún no logramos conseguir este texto. Estamos en espera de una edición en idioma alemán, que se publicará este año.

estructura *politética*. Para Schütz la comprensión monotética de la música es imposible, ya que su producción es paso a paso y su sentido se adquiere en el flujo continuo de sus elementos articulados *politéticamente* en el tiempo interior. Esto significa que no es posible significarla mediante el recuerdo aislado de uno de sus elementos (*ibid.*: 165).

Schütz considera que este argumento es válido para toda la música, sin embargo se comprende con mayor claridad mediante el ejemplo de la música polifónica del pensamiento musical occidental: cada línea es independiente y fluye de manera distinta en el tiempo; por lo que viven simultáneamente dos o más flujos de sucesos que juntos conforman un nuevo ordenamiento de sentido (*ibid.*: 166). Por su parte, el concepto de *tipo* justifica teóricamente la formación de todas las estructuras del *conocimiento previo* que funcionan como esquemas de referencia para *anticipar* elementos en situaciones nuevas. El ejemplo que utiliza Schütz para explicar este proceso es el de un pianista experimentado que se propone ejecutar una sonata del siglo XIX que nunca ha tocado anteriormente (*ibid.*: 160). En el acervo de experiencias musicales del sujeto, por ser un pianista experimentado, se encuentran ya sedimentaciones rutinizadas que no pondrá en duda; se trata aquí de la aplicación de significatividades que le permiten reconocer *tipos* que ha socializado con anterioridad, tales como la forma sonata, el estilo del siglo XIX, las armonizaciones típicas de la época, entre otros elementos, mismos que le permitirán relacionarse con el objeto musical –‘nuevo’– de forma familiar. Schütz deja en claro que la comprensión musical no depende de la comprensión de los datos biográficos y circunstancias específicas del autor. Para Schütz “toda obra de arte, una vez elaborada, existe como una entidad significativa, independiente de la vida personal de su creador” (*ibid.*: 162).

Con su teoría social de la música, Schütz explica las distintas relaciones sociales que se generan en la ejecución musical conjunta: 1) entre el ejecutante y el compositor, 2) entre el ejecutante y el oyente, 3) entre el ejecutante y los co-ejecutantes y 4) entre los ejecutantes y el director. Con el concepto de *pluridimensionalidad del tiempo vivido* Schütz explica la complejidad que existe en la práctica musical por el hecho de

compartir experiencias del Otro en el tiempo interior, el hecho de vivir juntos un presente vívido, y la experiencia de esto como un Nosotros. Solo dentro de esta experiencia el comportamiento del Otro adquiere sentido para el copartícipe sintonizado con él, es decir, que el cuerpo del Otro y sus movimientos pueden ser y son interpretados como un campo de expresión de hechos dentro de su vida interior (*ibid.*: 169).

Schütz explica cómo un ejecutante tiene que vivir simultáneamente lo que sus semejantes viven para poder anticipar lo que los co-ejecutantes harán y lo que el co-ejecutante anticipará del ejecutante mismo.

Modelo semiótico Duval-Peirce: análisis del SSM

Siendo el acto de *musicar* una actividad intelectual dentro de la gama de actividades intelectuales posibles del ser humano, nos hemos propuesto dilucidar en el ámbito del aprendizaje musical, los dos cuestionamientos que Duval se planteó sobre el aprendizaje de las matemáticas: 1) ¿En qué consiste la actividad musical?, es decir, ¿en qué es diferente esta de otras formas de actividad intelectual o científica? y 2) ¿De qué tipo de funcionamiento cognitivo debe ser capaz un sujeto para poder *musicar*?

Para esclarecer estos cuestionamientos dispusimos de dos herramientas: primero, la caracterización del sistema semiótico musical (SSM) para dilucidar las especificidades y, segundo, el modelo Duval-Peirce, con el cual escudriñamos el funcionamiento cognitivo en el proceso de E-A de la música.

El aprendizaje formal del sistema musical occidental está mediado por las partituras que son representaciones gráficas de relaciones sonoras establecidas. Estas representaciones conforman un sistema híbrido que alberga una gama de signos de naturaleza distinta. Para comprender el proceso de significación musical es indispensable comprender los sistemas involucrados.

La concepción de *registro semiótico* de Duval nos ofreció una pauta para analizar el sistema semiótico musical. Así pudimos desplegar una caracterización que contempla la movilización de ocho sistemas semióticos básicos: 1) Gráfico, 2) Acústico, 3) Estético-Expresivo, 4) Estructural, 5) Cinético, 6) Numérico, 7) Lingüístico y 8) Figural-espacial.

Estos sistemas no se configuran independientemente, sino de forma interrelacionada, es decir, un sistema semiótico surge en interacción y sobre la base de otros sistemas semióticos. De ahí que enfatizamos como característica esencial del aprendizaje de la música su *naturaleza intersistémica*.

Sostenemos que un músico competente es aquel que realiza el *acto de musicar* a partir de la activación de por lo menos estos ocho sistemas semióticos, mediante los cuales comprenderá las emisiones melódicas, armónicas, polifónicas, tímbricas, rítmicas y estético-expresivas del sistema musical de su cultura. En México utilizamos el *sistema tonal occidental* que, desde sus orígenes en la Edad Media ha estado en continuo movimiento. Aunque se sigue enriqueciendo y renovando –prueba de ello son los avances tecnológicos instrumentales–, conserva un fundamento lo suficientemente estable para mantenerlo vigente en los sistemas educativos occidentales y para ser utilizado por expresiones musicales tanto académicas como populares y folclóricas contemporáneas. El aprendizaje musical, por tanto, consiste en la apropiación de ese fundamento estable, sistematizado y verbalizado en la *teoría de la música*. La musicología ha asumido la *teoría de la música* como el campo disciplinario que se ocupa del estudio del ‘lenguaje

musical¹⁰⁴ (Abromont y Montalembert, 2005: 21); no como teoría general, sino como resultado de la confluencia de las teorías *armónica, del contrapunto y de las formas* que, por su amplitud y complejidad, han merecido estudios independientes. Estas teorías giran en torno al principal fenómeno de la música occidental, la *polifonía*.¹⁰⁵

Dado que la comprensión de los significados musicales depende necesariamente de su realización, se han incluido en los análisis las dimensiones *histórica, organológica*¹⁰⁶ y *práctica*.¹⁰⁷ Sin embargo, asiéndonos a la visión semiótica de Ferdinand de Saussure, para quien una de las características fundamentales de todo ‘*lenguaje*’ –entendido como todo sistema semiótico– es la naturaleza finita de sus signos, podemos aventurarnos a proponer el surgimiento de una teoría de la música a la que denominamos ‘*musística*’, que estudiaría el proceso de significación musical mediante el análisis de los sistemas semióticos del SSM y sus interacciones.

Caracterización del sistema semiótico musical

Hemos elegido la caracterización como uno de los recursos metodológicos para esclarecer las especificidades de nuestro objeto de estudio. Esta caracterización del sistema semiótico musical consiste en la descripción de ocho sistemas semióticos que consideramos son los registros que deben ser activados para conseguir una *noesis musical compleja*: –1) Gráfico, 2) Acústico, 3) Estético-expresivo, 4) Estructural, 5) Cinético, 6) Lingüístico, 7) Numérico y 8) Figural-espacial. Cada uno de los ocho sistemas delinea, de manera pormenorizada, reglas y conceptos que, en su conjunto, constituyen el sistema semiótico musical y precisan los significados que se han generado a lo largo de su desarrollo. En este trabajo no pretendemos problematizar los conceptos de la ‘teoría de la música’; únicamente utilizamos lo que la musicología ha teorizado para evidenciar la naturaleza finita de un sistema semiótico –formalizado y vigente– cuyas características principales son su hibricidad e intersistemicidad.

Sistema Semiótico Gráfico (SSG)

El origen de la grafía musical –*sistema de notación musical*– se remonta a los griegos; ellos asignaron a cada uno de los siete sonidos una letra de su alfabeto que posteriormente fueron sustituidas por el alfabeto latino. Esta notación fue adoptada por occidente, pero sufrió diversas transformaciones hasta llegar al *sistema tonal* que se utiliza actualmente.

¹⁰⁴ Ver problematización de exportación conceptual.

¹⁰⁵ Surgió en el siglo XII y consiste en emisión de dos o más sucesiones sonoras (melodías) simultáneas construidas sobre una lógica independiente pero que, a su vez, establecen una relación (armónica) interdependiente.

¹⁰⁶ Organología: ciencia dedicada al estudio y desarrollo de los instrumentos musicales.

¹⁰⁷ Técnica instrumental.

La teoría de la música reconoce tres sistemas de nomenclatura: el inglés *a, b, c, d, e, f, g*; el alemán que es muy similar *a, h, c, d, e, f, g*; y el español, francés e italiano que de acuerdo con las secuencias alfabéticas anteriores corresponde a los sonidos *la, si, do, re, mi, fa, sol*, respectivamente (Abromont y Montalembert, 2005: 29). Además de los nombres de los sonidos, se tiene una gama de signos que indican alteraciones de acuerdo con la organización acústica –*tonalidad*– (*sostenido, bemol, becuadro*). En cada uno de los sistemas se han generado precisiones; para un músico competente es importante conocer cómo funciona cada uno de los tres sistemas.

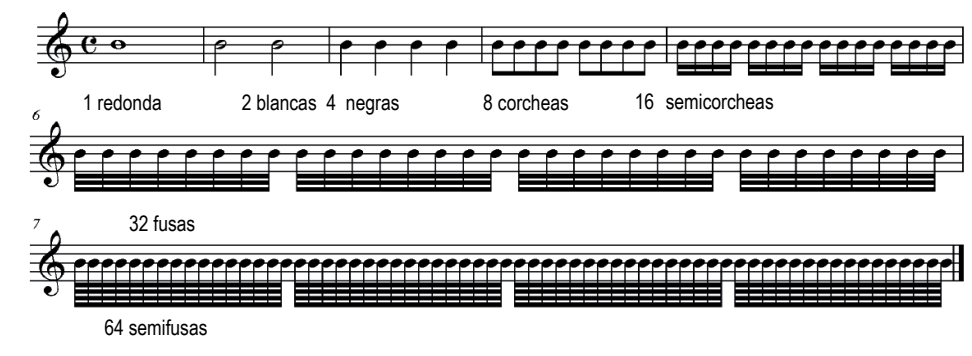
La escritura de los sonidos se realiza sobre un entramado de cinco líneas (*pentagrama*) al que se le pueden añadir segmentos (*líneas adicionales*); de modo que es posible desplegar una progresión de *marcas* sobre líneas y espacios para *representar* desde sonidos graves (*bajos*) en la parte inferior del pentagrama, hasta sonidos agudos (*altos*) en la parte superior. Cada marca sobre el pentagrama adquirirá su nombre de acuerdo con una *clave* (*sol, fa y do*) que la descifra.

El *sistema semiótico musical* occidental es híbrido porque, además de los registros expresamente musicales –como el acústico y el temporal–, involucra otros sistemas de naturaleza extramusical –como el matemático y el lingüístico–; sin embargo, estos últimos no son meras calcas aplicables sobre la música, sino únicamente sistemas auxiliares que, al ajustarlos, adquieren un *sentido* diferente del de su sistema de origen.

Por ejemplo:

La expresión gráfica de la relación entre distintas duraciones de los sonidos en el tiempo se sustenta en una relación matemática básica de proporciones fraccionarias. Su representación varió a lo largo de la historia hasta llegar a la actual que se ciñe a siete signos básicos con los que se pueden realizar combinaciones proporcionales. Estos parten de una unidad que se divide por mitad sucesivamente hasta alcanzar 64 partes. Cada uno de los despliegues es equivalente a la unidad (*redonda*).

Figura 5
Proporciones rítmicas



El desarrollo del sistema ha incluido paulatinamente diversos signos que representan de modo bastante preciso la distribución en el tiempo de las diversas combinaciones y agrupaciones de sonidos, silencios y ornamentos (*grupetos, apoyaturas, trinos, mordentes*). La notación permite distinguir ‘visualmente’ entre agrupaciones sistemáticas de valores considerados *normales* y otras agrupaciones que se consideran *anómalas*, no en sentido peyorativo, sino por contener algún tipo de alteración del valor original (*dosillo, tresillo, cinquillo*) (Grabner, 1986: 19).

No nos hemos referido a un sistema semiótico visual, ya que no se trata únicamente de la capacidad física del sentido de la vista. Actualmente los sujetos invidentes también tienen acceso a representaciones gráficas de la música en sistema Braile. El sentido de la vista, de modo general, es solo un medio para percibir y no un sistema semiótico en sí mismo.

Sistema Semiótico Acústico (SSA)

Esta dimensión se ocupa de las leyes que rigen las estructuras sonoras fundamentales, que son las *escalas*, y los encadenamientos de acordes *consonantes* y *disonantes*. En la teoría musical esta dimensión se encuentra en dos vertientes teóricas: el *solfeo* y la *armonía*. El fundamento del sistema musical occidental está constituido sobre un juego de relaciones entre únicamente doce sonidos distintos; cada uno con características acústicas individuales que permiten distinguir claramente uno de otro. Las relaciones sonoras subsisten en un sistema de distancias acústicas llamadas *intervalos*; distancia medida en número de *tonos* y *semitonos*, que son la base *conceptual* del *sistema tonal*. Las relaciones sonoras son lo suficientemente precisas y sistemáticas, tanto en su despliegue lineal (melodía) como en su disposición vertical (armonía), como para ser reconocidas y memorizadas auditivamente.¹⁰⁸

Visto de manera lineal, el sistema se sustenta en series de siete notas, denominadas *escalas*, que se repiten a alturas diversas. La *altura* es la *frecuencia*: número de vibraciones regulares por segundo que se expresa en *Hertz*. Cuanto más vibraciones por segundo se generen, tanto más agudo será el sonido (Abromont y Montalembert, 2005: 25). Para cada sonido del sistema musical se ha establecido una frecuencia determinada; esta frecuencia no ha sido la misma para todos los instrumentos ni en todas las épocas. El sonido básico sobre el que se afinan los instrumentos es la llamada *nota de cámara: la* a 440 Hz. La frecuencia para este sonido se estableció según el *Acuerdo Internacional de 1939* (Grabner, 2001: 52). La competencia básica que debe desarrollar un músico consiste en reconocer y etiquetar cada una de esas frecuencias, pero no se trata de distinguirlos

¹⁰⁸ La *memoria auditiva* constituye uno de los fundamentos analíticos de la propuesta pedagógica de Edgar Willems.

aisladamente, como un mero acto memorístico circense,¹⁰⁹ sino de comprenderlos en el contexto de un complejo, pero delimitado, juego de relaciones.

La amplitud sonora utilizada es de 9 octavas,¹¹⁰ es decir, nueve ciclos de siete sonidos organizados sobre dos estructuras básicas que son el fundamento del sistema tonal –*escala mayor* y *escala menor*– en los que el octavo sonido es el primero del siguiente ciclo, razón por la que se le denomina octava. La estructura de cada una de estas escalas consiste en la sucesión de sonidos a distancias fijas –*tonos* y *semitonos*–. En el *intervalo* de una octava se encuentran 12 *semitonos*: distancia más pequeña posible en el sistema tradicional. Dependiendo de cada construcción se requerirán alteraciones: *sostenido*, *becuadro* y *bemol*.

Figura 6
Progresión de semitonos

do	do#	re	re#	mi	fa	fa#	sol	sol#	la	la#	si
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Cada uno de estos sonidos tiene características acústicas individuales. Los sonidos en relación de octava son similares porque, según el método pitagórico, guardan una proporción 1:2. Esto significa que aunque varíe en altura, las características del sonido se conservan, por lo que será suficiente reconocer los doce sonidos básicos (Abromont y Montalembert, 2005: 27).

Figura 7
Progresión de octavas

A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	...
la	si	do	re	mi	fa	sol	la	si	do	re	mi	fa	sol	la	si	...
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	...
OCTAVA							OCTAVA									

Las relaciones entre los sonidos, lineal o verticalmente, están reglamentadas por la *teoría armónica*, la cual toma como base la relación de *terceras* para emitir una *triada armónica*, es decir, el primero, el tercero y el quinto sonido de una escala conforma un acorde que se denomina *triada*. Estas combinaciones configuran el sustento del sistema tonal: la *tonalidad*.

¹⁰⁹ Esta habilidad es conocida como *oído absoluto*, y solo la poseen muy pocos individuos.

¹¹⁰ Subcontraoctava, contraoctava, octava grande, octava pequeña, octava prima, octava segunda, octava tercera, octava cuarta, octava quinta (Grabner, 1986: 15).

A lo largo de la historia, la percepción de los acordes ha sido distinta. Actualmente, desde la teoría musical tradicional, este acorde básico de *triada* es un acorde *consonante*. Con el desarrollo musical se incluyeron nuevas combinaciones que se perciben como *disonantes*. La teoría musical actual legitima la combinación de sonidos: *consonancias*¹¹¹ –culturalmente ‘agradables’ al oído– y *disonancias*¹¹² –tensión y choque ‘desagradable’ al oído–. La inclusión del séptimo y el noveno sonidos forman acordes más complejos, acordes disonantes que, desde la teoría tradicional de la música, son percibidos como *tensiones* sonoras *disonantes* que se *relajan* mediante su *resolución* a acordes *consonantes*.

La teoría armónica se ocupa de las reglas que gobiernan los encadenamientos de estos acordes y existen estructuras fijas llamadas *cadencias*. El origen de la *teoría de la tonalidad* se remonta a la música modal griega; el siguiente paso fue el uso del *bajo cifrado*, que consistía en la codificación numérica para la realización de progresiones armónicas. Fue hasta 1722 que J. Philippe Rameau formuló la *teoría de la tonalidad* (*ibid.*: 310).

La música “cultura” del siglo XX se caracterizó por rebelarse contra el sistema tonal. Así surgió la corriente del *atonalismo*; sin embargo, aunque los compositores de esta época violentaron las reglas de la armonía tradicional, los instrumentos funcionaron con los mismos doce sonidos de la música *tonal*, por lo tanto el término *atonal* no fue tan preciso. Se reconoce el valor creativo de ese siglo por su evidente y reconocible oposición al sistema musical tradicional; sin embargo, los creadores de las ‘nuevas músicas’ reprochan al público la falta de interés por comprender sus sistemas. Aunque las músicas del siglo XX fueron etiquetadas como ‘atonales’, estas funcionan sobre la base de los mismos doce sonidos del sistema tonal.

Hemos denominado este registro semiótico *acústico*, y no *tonal* porque en la gama de sonoridades existen otras sistematizaciones distintas a las de la tonalidad; por ejemplo, los registros vocales y el timbre de los instrumentos. La organización y sistematización sonora que nos permite reconocer los instrumentos tiene que ver con la *altura* de los sonidos que emite, pero también con características tímbricas determinadas y con características de los recintos donde se lleva a cabo el acto de *musicar*. Los músicos se refieren a estas características con adjetivos que, en un inicio, parecerían poco convincentes; sin embargo, el uso y la experiencia les han otorgado validez. Así se puede discutir por ejemplo, sobre la *coloratura* de la voz, la *pastosidad* de un violoncello, el *color oscuro* de un contrabajo o la *brillantez* de un violín.

Sistema Semiótico Estético-Expresivo (SSEE)

Uno de los sistemas semióticos que podría causar mayor conflicto en la apropiación del sistema musical es el del tiempo –*tempo*–. No consideramos un sistema semiótico tempo-

¹¹¹ Consonancias perfectas: 8ª. y 5ª. justas; consonancias imperfectas: 3ª. 6ª. y 4ª. justa.

¹¹² Disonancias: 2ª. 7ª. y 4ª.+ aumentada.

ral de forma aislada porque en música existe el fenómeno del *movimiento* que se indica con más de 30 expresiones verbales en idioma italiano (*largo, larghetto, lento, adagio, allegro*) y otras más en idioma alemán (*langsam, sehr schnell*); vinculadas a comprensiones estéticas complejas. Consideramos que al activar un sistema semiótico temporal en la música, de manera aislada, se correría el riesgo de llevar a cabo tratamientos mono-registro, que conformarían un obstáculo para la actividad de conversión.

Las indicaciones temporales diferencian velocidades que van desde lo más lento *–largo–* hasta lo más rápido *–prestissimo–*. ¿Qué es rápido y qué es lento? Aunque es posible medir cronométricamente la duración de un sonido, el sentido del tiempo en la música no es meramente el sentido del tiempo cronometrado, puesto que la dimensión expresiva musical otorga ciertas libertades y modificaciones conceptualizadas en la *agógica* (*accelerando, rallentando, smorzando*). El significado del movimiento *–tempo–* debe ser interiorizado paulatinamente mediante la comprensión de los estilos musicales y el sentido estético de la música; por esa razón algunos pedagogos rechazan el uso de auxiliares mecánicos como el metrónomo.¹¹³

Si se tiene una secuencia de sonidos “enseguida se siente el deseo de organizar sus notas dividiéndolas en grupos iguales para poder acentuar algunos de ellos” (Grabner, 1986: 39). Lo que Grabner delineó con esta descripción es la *métrica*, que se desarrolla en dos esquemas básicos: la forma *binaria* y la forma *ternaria*. Podemos ejemplificarlo con el lenguaje verbal de la siguiente manera:

Si repetimos consecutivamente palabras bisílabas *graves*,¹¹⁴ dando a cada sílaba la misma duración, encontraremos el sentido métrico para cada agrupación que en el *sistema semiótico musical* se denomina *compás binario*. Asimismo, la repetición consecutiva de palabras trisílabas esdrújulas¹¹⁵ generará la imagen métrica del *compás ternario*. Este es un ejemplo de una actividad de *conversión*; es decir, del cambio de registro de representación: del lingüístico al acústico sobre una dimensión temporal.

Cuadro 8 Ejemplificación verbal de la métrica binaria y ternaria

Compás binario	Compás ternario
Palabras graves	Palabras esdrújulas
sueña baila come canta	tómala péjala cómela tírala
Bisílabas	Trisílabas

¹¹³ El metrónomo de Mälzel marca los pulsos constantes. Por ejemplo 1 negra=60 significa un sonido de negra por cada segundo.

¹¹⁴ Palabras que se acentúan en la penúltima sílaba.

¹¹⁵ Palabras que se llevan el acento en la antepenúltima sílaba.

Sobre esta métrica básica se pueden realizar agrupaciones de 2, 3, 4, 6, 8 o 9 emisiones sonoras y existen reglas precisas para saber, aunque no estén marcados mediante un signo gráfico, cuáles sonidos del compás son fuertes y cuáles son débiles. La música clásica se caracteriza por su uniformidad métrica; raras veces existe cambio de compás. Sin embargo, la música dispone de una gama de recursos expresivos que permiten crear sonoridades contrarias a la norma y son precisamente los autores que se atrevieron a contrariar la norma quienes mayores contribuciones hicieron al sistema musical. De este modo encontramos signos que permiten la realización de acentos en tiempos débiles –desplazamientos de las acentuaciones– que materializan el fenómeno de *síncopa*, recurso muy utilizado en el jazz o el *swing*.

Otro elemento expresivo es la *articulación*. La producción sonora se realiza mediante tres formas claramente diferenciadas: *legato* (sonidos continuos), *portato* (sonidos de duración completa y separados) y *staccato* (sonidos cortos, más separados). Mediante la combinación de esas tres formas de producción sonora se articulan las secuencias y se forman las ‘*frases*’¹¹⁶ musicales.

Además de las articulaciones el *sistema semiótico musical* dispone de signos *dinámicos* y *expresivos* que delinean los matices que van desde sonidos de muy baja intensidad (*ppp-pianissimo*), hasta muy alta (*fff-fortissimo*) y sus transformaciones progresivas. Los signos expresivos se refieren al carácter general de la obra y existen más de 40 términos italianos (*grave, giocoso, dolce, cantabile, affettuoso*) (Grabner, 1986: 36) que ponderan matices muy sutiles.

La aprehensión noética de los signos expresivos es muy compleja, pues depende de una comprensión estético-estilística en la que se involucran otras dimensiones, como la *discursiva*, la *histórica* y la *práctica*, que en su conjunto podríamos considerar como un sistema semiótico *estético*. Para ejemplificar lo anterior mediante el lenguaje verbal oral, la *articulación* sería comparable con la exigencia de pronunciación de las palabras y, la *dinámica* y *signos expresivos*, sería equivalente a la entonación de la frase, por ejemplo, en sentido interrogativo, exclamativo y otras sutilezas del habla que enmarcan el sentido de un discurso.

Sistema Semiótico Estructural (SSE)

En los sistemas semióticos expuestos pudimos reconocer la implicación de *estructuras* acústico-rítmico-temporales a nivel micro. Además de estas micro-estructuras, encontramos otras a nivel macro que constituyen una dimensión indispensable para comprender la construcción general de cada una de las obras musicales. La teoría que estudia las reglas que sustentan su construcción es la *teoría de las formas*. Grabner dedica el capítulo VI a la *teoría de las formas* y detalla cada una de las diferentes estructuras que han surgido a lo largo de la historia (*ibid.*: 191-242).

¹¹⁶ Término lingüístico que podría problematizarse desde la ‘musística’.

La visión en la que han coincidido los teóricos musicales es que “Toda forma orgánicamente desarrollada es una *Gestalt*”; además de este principio *gestáltico* existe un principio *dinámico* “según el cual todo acontecer formal se basa en efectos de los momentos de energía” (*ibid.*: 191). Según este principio, los elementos *metro*, *ritmo*, *tonalidad* y *dinámica* serán elementos de la forma, pero adquirirán dinamismo al transformarse en *armonía*, *polifonía*, *motivos* y *temas* que constituyen la *fuerza formadora*. Para Grabner existen dos leyes estéticas básicas que permiten que la recepción de representaciones musicales sean *placenteras*: 1) *Diversidad*, que obedece a un impulso creativo y las posibilidades de combinar elementos melódicos y armónicos, y 2) *Unidad*, que consiste en el discurso ordenado que permite reconocer unidades lógicamente articuladas (*ibid.*: 191-192). A partir de una categorización básica –*seriales* y *evolutivas*– se organizan las ideas musicales que deben garantizar las condiciones de diversidad y unidad. El *sistema semiótico musical* en cuestión ha estructurado formas muy diversas, cada una con características específicas que las distinguen, de modo que sea posible reconocerlas. Entre las formas seriales están el *lied*, el *rondó* y otras formas derivadas; entre las formas evolutivas tenemos la *sonata*, las formas contrapuntísticas como la *variación*, la *passacaglia* y la *chacóna*; formas de imitación libre, como la *invención*; de imitación estricta, como el *canon*; y la *fuga*.

Grabner dedica también un apartado para las formas actuales y las grandes formas de la música instrumental, entre las que se encuentran la suite y las danzas antiguas como: *sarabanda*, *loure*, *siciliana*, *courante*, *minueto*, *musette*, *giga*, *gallarda*, *passepied*, *saltarello*, *allemande*, *pavana*, *entrée*, *bourrée*, *gavota*, *rigodón*, *rondó*. Otras formas nuevas de danza son: *vals*, *ländler*, *marcha*, *galopp*, *polka*, *polonesa*, *mazurka* y *tarantella*. Las formas modernas de danza son: *foxtrot*, *charleston*, *tango*, *vals inglés*, entre otras. Otra forma importante es la *variación*, que consiste en la transformación de un tema que siempre debe reconocerse. Las formas sonata, concierto y sinfonía tienen una estrecha relación en su estructura general; la característica más importante es su composición en tres movimientos: uno principal, allegro, un adagio, en forma de lied o rondó y otro allegro, en forma de rondó. Grabner encuentra una categoría especial para géneros menores, las piezas de *fantasía* y de carácter, entre las que se encuentran: *serenata*, *divertimento*, *assazione*, *aria*, *bagatelle*, *balada*, *barcarola*, *berceuse*, *burlesque*, *capriccio*, *cavantina*, *elegía*, *etude*, *gondoliera*, *humoresque*, *impromptu*, *legende*, *moment musical*, *nocturno*, *novallette*, *preludio*, *rapsodia*, *romanza*, *toccata* y *scherzo*. Las formas de la música vocal tienen características especiales. Entre ellas se encuentra la canción, la ópera, el oratorio, la pasión, la cantata, el motete, la misa y el requiem. No podrán dejarse de lado formas propias de las representaciones escénicas, como la *obertura* y el *ballet*. Es importante destacar que derivadas de algunos elementos de las formas enunciadas se han constituido las formas populares.

Sistema Semiótico Cinético (SSC)

La primera interacción con objetos musicales, en el caso de la ejecución de un instrumento, ocurre mediante la activación del registro *cinético* que permite tanto el movimiento independiente de cada dedo, como el control general del cuerpo. Técnicamente hablando, los tres grandes problemas del ámbito cinético son el *control del movimiento de los dedos*, la *relajación corporal* y la *respiración*. El cantante, por su parte, debe *controlar*, además de la *respiración*, los músculos de la cara, del aparato fonador y del abdomen. En la ejecución de un instrumento, cualquiera que este sea, la relajación del cuerpo, de los brazos y de los dedos es fundamental. En el caso del piano, los estudios se han dirigido más hacia los dedos, principalmente para resolver el problema de la velocidad. Los estudios psicológicos se han preocupado por explicar el aprendizaje cinético, pero, sobre todo, la manera como ‘los virtuosos’ controlan con precisión el movimiento de los dedos a gran velocidad. Aún no hay acuerdos contundentes que expliquen el *control* de la velocidad de los movimientos después del inicio y durante la ejecución, pero se han propuesto varios modelos para explicar el proceso. Las dos vertientes principales son la *teoría de la programación* y la teoría de los *esquemas* (Motte-Haber, 2002: 530). Motte-Haber considera que las posibilidades de explicación sobre el aprendizaje cinético probablemente se encuentren en propuestas integradoras que relacionen la teoría de *programación*, la de los *esquemas* y, el problema de la *memoria motriz* que es enormemente estable (*ibid.*: 531). Uno de los problemas que, según Motte-Haber, no ha sido analizado con profundidad y que, para nuestro estudio es de vital importancia es el de la *digitación*, ya que involucra la movilización del registro semiótico numérico al que nos referiremos a continuación.

El acto ejecutar un instrumento, de mover los dedos para accionar los objetos musicales, está relacionado con la activación de por lo menos otros dos sistemas semióticos: el estructural y el numérico. Normalmente las primeras actividades cinéticas ocurren de acuerdo con patrones seriales que pueden ser sobre representaciones figural-espaciales generadas por el sentido de la vista y el tacto (sobre la imagen del teclado y el color de las teclas; los trastes de una guitarra, orificio tapado o destapado en el caso de instrumentos de viento) y numéricas (a cada dedo corresponde un número).

Recordemos que existe una dimensión estética que se encuentra presente en todo momento. En el caso del sistema semiótico cinético, es de vital importancia que se generen representaciones estéticas sobre las sonoridades que producen los movimientos. Para conseguir sonoridades agradables, estéticas, recurrimos a los signos de otros sistemas y realizamos analogías sobre el sistema semiótico lingüístico. Para activar las primeras representaciones sonoras estéticas los pedagogos acuden a indicaciones bastante imprecisas como: “no apretar”, “no gritar”, “afloja los dedos”, “toca ligero”. La validación de una sonoridad ocurre cuando esta puede ser valorada como estética; esto ocurre en la práctica y es difícil describir con precisión qué ajustes realiza el individuo;

sin embargo, podemos inferir que es el sistema semiótico estético el que va moldeando las activaciones y los ajustes.

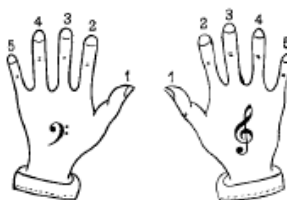
Sistema Semiótico Numérico (SSN)

La activación del registro que se encarga del movimiento de los dedos sobre un instrumento puede auxiliarse del sistema semiótico numérico de las matemáticas. El *sistema semiótico musical* ha convenido un signo del sistema numérico para cada dedo; a esta numeración se le llama *digitación*. El signo numérico de los dedos varía en cada instrumento; en el caso del piano, la numeración es la siguiente:

Figura 9

Representación numérica de los dedos

- 1 pulgares
- 2 índices
- 3 medios
- 4 anulares
- 5 meñiques



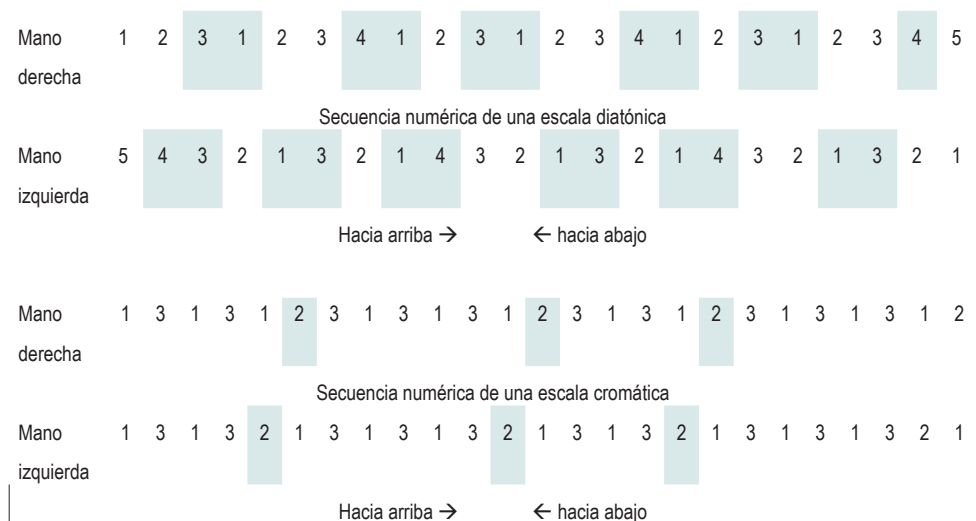
La sistematización y coordinación motriz sobre el sistema instrumental ocurre mediante la *comprensión numérica* de secuencias (estructuras) y el *control* del movimiento del cuerpo. Las comprensiones sobre la manera más conveniente de mover el cuerpo para producir sonidos con características definidas de *intensidad* y *duración* en cada instrumento conforman las bases de la *técnica instrumental*.

Unas de las estructuras fundamentales en la coordinación motriz del pianista, por ejemplo, son las *escalas*; su ejecución se apoya en la comprensión de secuencias numéricas que se han ido transformando y perfeccionando con la evolución del instrumento y de las composiciones, ya que los instrumentos de teclado no siempre se han tocado con los cinco dedos de las manos. Destaquemos el hecho de que antes de J. S. Bach los pulgares casi no eran utilizados.

Hemos destacado que la velocidad es uno de los aspectos que ha interesado a los psicólogos, sin embargo, las representaciones musicales de *intensidad* y *duración* son aún más importantes porque se efectúan al coordinar la comprensión de las propiedades físicas del instrumento y las representaciones *acústicas* y *expresivas* disponibles en el sujeto.

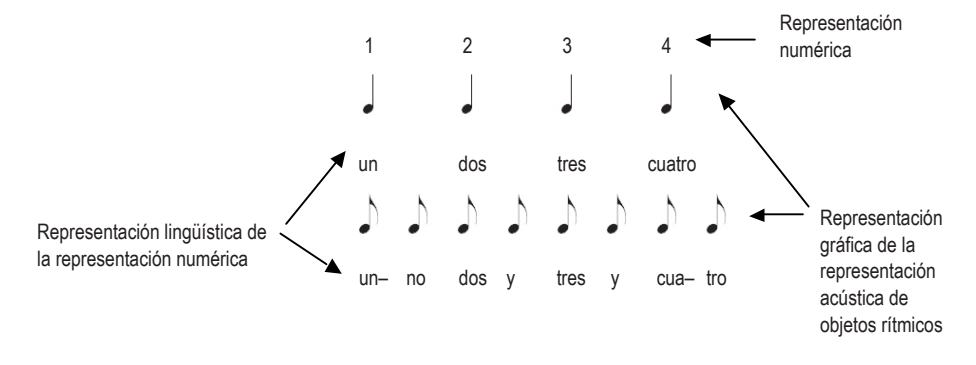
La activación del sistema semiótico numérico también es útil en la formación de representaciones semióticas *rítmicas*. Si bien las relaciones sonoras de proporcionalidad temporal son abstracciones matemáticas, estas no son tan rígidas. Existen elementos estables como el *pulso*, sin embargo, al igual que puede variar el pulso cardíaco de los

Figura 10
Secuencia numérica en las escalas



seres vivos, la música también puede presentar ligeros cambios por acción *natural* de la respiración. En este sentido, las *representaciones lingüísticas* de las *representaciones numéricas* pueden ser de gran utilidad para formar *representaciones rítmicas* del sistema musical, mas no podemos aseverar que sea la única vía para generarlas.

Figura 11
Representaciones de objetos rítmicos



La activación del sistema semiótico estructural también está relacionada con una comprensión numérica porque las composiciones guardan una proporción equilibrada entre sus elementos; por ejemplo, las notas en cada compás, el número de compases de cada parte o el número de secuencias.

En la obra de J. S. Bach se han encontrado relaciones numéricas tan precisas que algunos investigadores les han atribuido un simbolismo teológico. No se asume que exista tal significación numerológica porque no se puede excluir la posibilidad de que tal consistencia sea solo producto de la casualidad (Boyd, 1985: 203-204). Intencionadas o no, las relaciones numéricas que existen en la música compuesta en el sistema tonal occidental son útiles para comprender sus estructuras y, sobre todo, para memorizarla.

El ritmo está conformado por las duraciones diversas de los sonidos; las combinaciones se realizan con base en relaciones temporales proporcional y matemáticamente distribuidas. Sí es posible interiorizar el ritmo y la duración de manera auditiva sin apelar formalmente a las matemáticas, sin embargo, la lectura precisa de las partituras depende de la comprensión de los signos matemáticos como la numeración que serían los *índices*, en sentido peirceano, de estas relaciones matemáticas.

Una de las prácticas más comunes en la época barroca era la utilización del *cifrado* del *bajo continuo*, que consistía en una *secuencia numérica* escrita debajo de una línea melódica, con la cual el músico reconstruía los intervalos de los acordes según las reglas de la *armonía*. Por ejemplo: para realizar un acorde sobre el quinto grado con séptima que consta de cuatro sonidos solamente se escribía el número 7. Hoy en día solo se utilizan algunos de los elementos del *cifrado* para la improvisación del *jazz* (Abromont y Montalembert, 2005: 161).

Bajo cifrado

Figura 12

Bajo cifrado: representación numérica de la representación acústica

D ⁷	Estado fundamental	7	<p>C dur e moll</p> <p>D⁷</p>
D ⁷	Primera inversión I	6	
3		5	
D ⁷	Segunda inversión II	6	
5		4	
		3	
D ⁷	Tercera inversión III	6	
7		4	
		2	

Sistema Semiótico Lingüístico (SSL)

Cuando un niño aprende su lengua materna se apropia del sistema utilizado en su núcleo social. El niño no dispone de otro sistema lingüístico para apropiarse de su pri-

mera lengua así que, simultáneamente, se apropia de otros sistemas semióticos –gestual, figural, matemático, temporal, espacial– que contribuyen a la aprehensión del sistema lingüístico que le permitirá, mediante la propiedad de comunicabilidad, dialogar con otros y consigo mismo para reflexionar. Cuando se apropia del sistema semiótico matemático, se auxilia de representaciones figurales (bolitas y palitos) hasta conseguir la abstracción numérica.

El lenguaje también ha sido objeto de tratamiento artístico; ha sido analizado desde comprensiones ajenas a las dimensiones propiamente lingüísticas, por ejemplo, las proporcionalidades *métricas*, la *rítmica*, que muestran sistematicidades *quasi matemáticas*; la *musicalidad*, que se percibe por las inflexiones sonoras realizadas; la *expresividad gráfica* de las múltiples tipografías. Cada una de estas dimensiones alude a sistemas semióticos distintos.

En el aprendizaje de las matemáticas la lengua natural es tanto un registro de partida como uno de llegada, pero el cambio de registro no ocurre directamente, sino por la acción de *representaciones intermediarias no discursivas*. El registro de la lengua es fundamental para la enseñanza de las matemáticas, pero las representaciones no discursivas también son importantes en la enseñanza de la lengua. Para Duval, el verdadero aprendizaje depende de la actividad de *conversión*, de la utilización de varios registros de representación que propicien el funcionamiento cognitivo del pensamiento, según Duval (1998b: 198-199).

Dado que el lenguaje es un sistema semiótico disponible, algunas representaciones musicales podrán generarse a partir de la lengua. Anteriormente expusimos que las *representaciones lingüísticas* de las *representaciones numéricas* pueden ser de gran utilidad en la formación de *representaciones rítmicas*. El *sistema semiótico musical*, en su naturaleza de sistema híbrido, contiene signos lingüísticos propios, cuya *conceptualización* es indispensable para articular la comprensión de otros signos.

Incluso cuando el sujeto se ha apropiado del *sistema semiótico musical*, es decir, cuando podemos considerar que existe un *pensamiento musical*, se evidencia una relación con representaciones lingüísticas; por ejemplo:

1. se piensa en los nombres de las notas –do, re, mi– asociándolos a un sonido concreto;
2. se comprende la proporcionalidad rítmica matemáticamente mediante su representación lingüística –*el doble de, la mitad de, más largo o más corto que*;
3. se comprende el *tempo* mediante signos lingüísticos –*largo, allegro*– y comprensiones como *más rápido que, más lento que*;
4. se realizan valoraciones estético-expresivas aludiendo lingüísticamente a representaciones figurales –*staccato* (picado), *martellato* (martillado)–, tímbricas –*pastoso, aterciopelado, brillante, opaco*–, rítmico-estructurales –*vals, rondó, minueto*– o, bien, de intensidad sonora –*piano, forte, fortissimo*–.

Las representaciones lingüísticas son una vía de acceso a la comprensión de las convenciones que alberga el sistema sonoro, en este caso, el sistema tonal occidental; sin embargo no debemos olvidar que estas etiquetas lingüísticas, para que sean *representaciones musicales*, deben adquirir *sentido* mediante el fenómeno sonoro. En otros términos, para que las representaciones lingüísticas puedan ser consideradas realmente como parte del SSM, es necesario que estas puedan ser *convertidas a representaciones acústicas*, de otro modo, no pueden ser consideradas *representaciones musicales*.

Sistema Semiótico Figural-Espacial (SSFE)

Los instrumentos musicales están contruidos según parámetros que permiten la organización sistemática de los sonidos. El reconocimiento de la ubicación del registro sonoro –agudo y grave– depende de la formación de una representación espacial. Asimismo, la ubicación de cada uno de los sonidos depende de la formación de una representación figural; en el caso del piano es importante reconocer las *octavas* estructuradas en *series* de siete notas. Puede reconocerse visualmente en el teclado la secuencia de grupos de teclas negras: 2 – 3 – 2 – 3 – 2... , de modo que las notas, cuyo signo lingüístico es *do*, siempre estarán en la tecla blanca inmediatamente a la izquierda de la primera tecla negra en la agrupación de 2. Igualmente, las notas *sol* siempre estarán en la tecla blanca inmediatamente a la derecha de la primera tecla negra en la agrupación de 3, y así sucesivamente con cada sonido. La ubicación espacial es una representación gráfica cuya formación depende de representaciones visuales y táctiles. Esta representación figural-espacial es indispensable para poder interactuar con los objetos sonoros aun si la representación acústica está ausente (figuras 32 y 33).

En el aprendizaje de la guitarra se ha popularizado la utilización de *tablaturas*, sistema que consiste en la representación gráfica de las cuerdas de la guitarra y las marcas de las posiciones de los dedos. Las *tablaturas* tienen su origen en el Renacimiento cuando el *laúd* se convirtió en uno de los instrumentos predilectos de la época. Dada la complejidad de la notación, se creó una notación práctica para los aficionados que no representaba sonidos sino posiciones de los dedos sobre los instrumentos. También se crearon dos sistemas de tablaturas para los instrumentos de teclado. Cada tecla se asociaba con una letra en el sistema alemán o con un número en el sistema español (Abromont y Montalembert, 2005: 293-294). Destaquemos que lo que pretendía ser una simplificación se convirtió en un sistema muy complejo. En el sistema de tablatura, además de la representación gráfica de una representación figural del instrumento, están involucrados el sistema de notación, el de valores, el de posiciones y una cantidad mayor de elementos del sistema numérico y lingüístico. El sistema de notación que utilizamos actualmente representa la ubicación espacial en el instrumento pero en función de su altura. A cada lugar en el instrumento le corresponde un lugar fijo en el pentagrama, esta es una manera menos compleja que la figural de la tablatura (figura 34).

Figura 13
Representación figural-espacial del piano

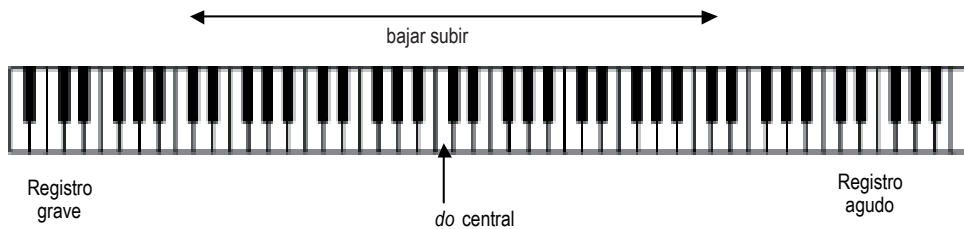


Figura 14
Representación figural-espacial del contrabajo

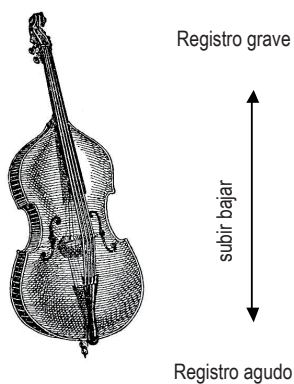


Figura 15
Tablatura española



Fuente: Tomada de Abromont y Montalembert (2005: 294).

Hoy en día una tendencia en los métodos de enseñanza musical es la utilización de elementos visuales, gráficos y figurales, como los sistemas por colores o de luces en teclados electrónicos. Estos métodos se han estancado porque aún no ‘tienen la capacidad’ de representar de manera sintética todos los elementos que conforman el sistema musical. Advertiríamos aquí el peligro de que el sujeto se vea sometido a un tratamiento mono-registro al no tener acceso a *tratamientos* diversificados. Otro riesgo es la incongruencia entre el registro de partida y el registro de llegada impidan el cambio de registro necesario. Incluir sistemas de signos ajenos al SSM puede impedir que se activen los registros que sí pertenecen a él.

Al igual que con las tablaturas del siglo XVI se ha pretendido ‘facilitar’ el acceso al aprendizaje de la música evitando el conflicto con la notación musical tradicional, que es la representación gráfica del sistema acústico. No desdeñamos las nuevas formas de representación gráfica para la música apoyadas en avances tecnológicos; el problema que entrevemos es que pareciera que estas innovaciones ignoran los problemas que ya fueron superados en el pasado. El color en la notación, por ejemplo, fue un elemento utilizado también en el siglo XVI. El color rojo servía para marcar diferenciaciones rítmicas (Abromont y Montalembert, 2005: 284); sin embargo, fue superado por notación monocromática.

Modelo de análisis semiótico Duval-Peirce

La teoría de Duval constituye una explicación general de aprendizaje que consta de tres actividades cognoscitivas: 1) la activación de un registro semiótico de partida, 2) el tratamiento en otros registros y 3) la conversión al registro de llegada.

Esta propuesta conforma una explicación del proceso de semiosis que realiza el ser humano en una situación de aprendizaje, hasta lograr diversas intelecciones –noesis–. Para comprender la naturaleza de las *conversiones* semióticas realizamos un acercamiento a la teoría de los signos de Peirce y ejemplificamos las relaciones en el contexto musical.

En síntesis: la teoría semiótica de Duval nos permitió caracterizar el SSM en ocho registros semióticos; y la tipología de los signos de Peirce posibilitó la descripción precisa de las activaciones y conversiones. Nuestro modelo Duval-Peirce es la puesta en relación de la noción duvaleana de representación semiótica de cada uno de los registros semióticos movilizados en el proceso de E-A de la música, con la descripción de dicha movilización, objetivada mediante la red conceptual de la tipología de los signos peirceana. Es decir: la clasificación de los signos de Peirce nos permitió disponer de una gama de conceptos para identificar y describir los distintos signos involucrados en el proceso de activación del sistema semiótico musical.

A continuación presentamos una síntesis de las características más importantes y diversos ejemplos en el contexto de la experiencia musical, la cual articulamos con la

identificación de cada uno de los ocho registros semióticos movilizados.¹¹⁷ Enfatizamos que la relación en *primeridad* es la intelección más simple que puede realizar el sujeto y está relacionada con las cualidades perceptibles del objeto, es decir, con su *fundamento*. La relación de *segundidad* establece un vínculo con el *objeto* de complejidad media; y la relación de *terceridad*, que es la más compleja porque se deriva de las dos anteriores, establece una relación con el elemento que Peirce denominó *interpretante*.

Modelo de análisis semiótico Duval-Peirce (análisis 1)

Primera tricotomía	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
Relación: primeridad		
1. Cualisigno	<p>Representa una <i>cualidad</i> que puede evocarse (imagen mental). Se relaciona con el <i>ícono</i>.</p> <p>SSA: distinción entre ruidos y sonidos.</p> <p>SSEE: valoración estética de ruidos y sonidos.</p> <p>SSE: identificación de gamas y escalas e instrumentos distintos aún sin conocer su nombre.</p> <p>Destaquemos que incluso en esta intelección que debiera ser la más simple, la movilización de registros es compleja.</p>	<p>Cada sonido tiene cualidades acústicas (físicas) individuales que lo determinan. Cada cultura ha decidido los <i>cualisignos</i> posibles en su sistema. De toda la gama sonora existente en nuestro entorno (ruidos y sonidos), el sistema semiótico musical occidental tradicional está conformado por únicamente doce sonidos –cualisignos– con características específicas denominadas frecuencias, por las que es posible distinguir unos de otros. El SSM occidental contempla como <i>cualisignos musicales</i>, aquellos sonidos emitidos por la voz humana y por determinados instrumentos musicales.</p> <p>Un <i>cualisigno musical</i> será, por tanto, aquella experiencia sonora real de cualidades físicas específicas como <i>altura</i>, <i>intensidad</i>, <i>timbre</i> y <i>duración</i> (considerados por la teoría musical como elementos musicales fundamentales). Aún sin conocer el símbolo que se le ha otorgado en el sistema semiótico musical, es posible, al escucharlo, distinguir un ruido de un sonido, distinguir una voz humana de la de un animal, distinguir el sonido de una cuerda al frotarla o puntearla o, bien, ubicar un sonido en una gama grave u aguda.</p> <p>La evocación sonora de una frecuencia de 440 Hz sobre un objeto sonoro cualquiera es el <i>ícono</i> de esa característica</p>

¹¹⁷ Hemos utilizado las abreviaturas siguientes: SSA: Sistema Semiótico Acústico; SSG: Sistema Semiótico Gráfico; SSE: Sistema Semiótico Estructural; SSC: Sistema Semiótico Cinético; SSEE: Sistema Semiótico Estético-Expresivo; SSL: Sistema Semiótico Lingüístico; SSN: Sistema Semiótico Numérico; SSFE: Sistema Semiótico Figural-Espacial.

Primera tricotomía Relación: primeridad	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
---	---	--------------------

		<p>que en el sistema semiótico musical se representa por el sonido 'la'.</p> <p>La evocación sonora de las vibraciones causadas por el golpe de un objeto sobre una superficie de cuero curtido tensada en un bastidor cilíndrico de madera es el <i>ícono</i> de las cualidades enunciadas (cualidades de un tambor).</p> <p>La evocación sonora de las vibraciones causadas por cuerdas (frotadas, punteadas o percutidas) y de la resonancia de una caja de madera de dimensiones determinadas serán el ícono de instrumentos de características específicas (instrumentos de cuerda frotada: violín, violoncello; de cuerda punteada: arpa, guitarra; de cuerda percutida: piano).</p> <p>La evocación sonora de las vibraciones causadas ya sea por la columna de aire a través de un cuerpo cilíndrico de madera o de metal, por las vibraciones de los labios sobre una boquilla, o bien, por las vibraciones de una lengüeta de madera, serán el ícono de instrumentos de viento (flauta, trompeta u oboe, respectivamente).</p>
<p>2. Sinsigno</p>	<p>Es una evocación que corresponde a un evento real.</p> <p>Se relaciona con el <i>ícono</i> y el <i>decisigno</i>.</p> <p>Además de las <i>activaciones cualisignicas</i> anteriores tenemos:</p> <p>SSA: es la experiencia musical real en cualquier contexto cultural y el contacto directo con los objetos musicales.</p> <p>SSEE: valoraciones estéticas más complejas porque ya existe una relación con formas musicales concretas: canciones, instrumentos, agrupaciones.</p> <p>SSE: el sujeto podría incluso emitir sonoridades de su cultura (cantar)</p>	<p>Corresponde a la producción o emisión sonora real de <i>objetos musicales</i> de cualquier categoría sin enunciar ni evocar sus etiquetas verbales convencionales (<i>símbolos</i>). En el espectro sonoro podemos encontrar canciones, sonatas, conciertos, emisiones rítmicas sobre un tambor, sonoridades de una flauta, el sonido de una campana, el timbre de una casa, el sonido de un teléfono, una alarma. Un <i>sinsigno</i> puede entenderse como <i>ícono</i> (ver también <i>cualisignos</i>) o <i>decisigno</i> (es real para el interpretante). Destaquemos que aunque todas las sonoridades enunciadas son sinsignos de algún sistema semiótico, no todas pertenecen al sistema semiótico musical.</p> <p>Una característica fundamental de todo sistema semiótico es estar conformado por una gama delimitada de signos.</p>

Primera tricotomía	Características y registros	Ejemplos en el SSM
--------------------	-----------------------------	--------------------

Relación: primeridad	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
	de acuerdo con estructuras en su acervo de conocimiento. SSC: ritmar y cantar requiere activaciones motrices. SSL: en el caso de canciones, el texto de estas coincide con estructuras rítmicas de la música.	
3. Legisigno	Es una ley, una convención. Se relaciona con el símbolo y argumento. Se realiza la <i>activación cualisignica</i> , la <i>sinsignica</i> y además: Se relacionan estructuras musicales de forma y ritmos –SSE– con las etiquetas verbales –SSL– que se han dado convencionalmente de estas. Si estas estructuras corresponden a expresiones culturales bailables, se activará el SSC. La representación lingüística de una forma musical activa sonoridades SSA determinadas y diferentes entre sí.	Las leyes corresponden a las convenciones sociales. Las <i>convenciones musicales</i> del sistema tonal occidental se han ido determinando en la teoría musical. Son legisignos: las tonalidades definidas por la teoría armónica y los significados evocados por los signos verbales de acuerdo con estructuras de diferente índole (movimiento, ritmo, forma) que son parte del sistema semiótico musical. Por ejemplo, de movimiento: allegro, andante, adagio. De forma: sonata, concierto, canción. De ritmo: tango, salsa, vals. La notación musical en general son los <i>legisignos</i> de cualidades sonoras (cualisignos) y de emisiones reales (sinsignos). Enunciar cada una de las expresiones culturales bailables con una etiqueta verbal, es evocar un legisigno: <i>tango, merengue, cumbia, salsa...</i>

Segunda tricotomía	Características y registros	Ejemplos en el SSM
--------------------	-----------------------------	--------------------

Relación: segundidad	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
1. Ícono	Es el objeto mismo. Se relaciona con el <i>cualisigno</i> y el <i>sinsigno</i> . Se han realizado <i>activaciones cualisignicas, sinsignicas y legisignicas</i> .	Es un <i>ícono</i> escuchar o evocar un sonido y relacionarlo con cualidades específicas, independientemente de su signo verbal (legisigno). El <i>ícono</i> de una evocación real (sinsigno) que sea un golpe sobre la superficie de un objeto puede ser, dependiendo de sus cualidades, un tambor, un xilófono o cualquier instrumento de percusión que pueda asociarse

Segunda tricotomía Relación: segundidad	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
---	--	--------------------

	<p>Reconocer un instrumento musical por su construcción y características físicas es realizar una activación <i>icónica</i> mediante una imagen visual; sin embargo, una especificidad del SSM es la posibilidad de <i>iconicidad</i> objetivada en sus <i>sonoridades</i>.</p> <p>Reconocer la <i>música</i> requiere, además de las activaciones anteriores, una activación más precisa que implica la activación, aunque parcializada, del SSA, SSEE, SSC, SSE, SSL y SSG. Esta activación involucra un proceso de <i>musicar</i> restringido. Aquí aún no hemos considerado el dominio del SSM formalmente. Consideramos que este dominio aún es experiencial y no se encuentra mediado por la notación musical.</p>	<p>con el <i>qualisigno</i> evocado, aún sin conocer el nombre del instrumento. Así pues, el ícono de <i>música</i> será cualquier relación sonora emitida mediante los objetos musicales determinados por un contexto cultural, aún si desconocemos las características que la legitiman (legisignos, símbolos y argumentos).</p> <p>En el contexto musical, los <i>íconos</i> pueden ser imágenes visuales; por ejemplo, el ícono de un instrumento musical es tanto su construcción física como una representación gráfica de él; sin embargo, en el SSM los <i>íconos</i> más importantes del sistema son las <i>sonoridades</i>.</p>
2. Índice	<p>Refiere, indica o sugiere al objeto pero tiene características diferentes. Es un tipo de <i>ícono</i> que refiere al objeto pero no es el objeto. Se relaciona con el <i>rema</i>.</p> <p>Una vez realizadas las <i>activaciones qualisignicas, sinsignicas, legisignicas e icónicas</i>, proseguirán las <i>indiciales</i>.</p> <p>Este tipo de semiosis ocurre en un nivel de dominio mayor del sistema musical.</p>	<p>Se puede afirmar que toda la notación musical está constituida por <i>índices</i>. La grafía de las notas sobre el pentagrama evoca cualidades sonoras específicas, pero los índices como tales no las poseen. Una marca gráfica sobre el papel jamás será una sonoridad. Por tanto, las partituras no son fenómenos sonoros pero sí los evoca, por eso podemos decir que son <i>índices</i> de cualidades sonoras determinadas (alturas, ritmos, duraciones, formas). A manera de analogía, en otro ámbito del espectro sonoro pero fuera del sistema semiótico musical, evocar el canto de un pájaro no es el pájaro mismo, pero lo refiere, lo indica; su canto puede considerarse un <i>índice</i>.</p> <p>Los signos verbales pertenecientes al SSM son también <i>índices</i>: el indicador <i>allegro</i>, no es la alegría misma, pero</p>

Segunda tricotomía Relación: segundidad	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
--	--	--------------------

Consideramos que la *activación indicial* requiere una activación del SSG en un grado mayor de complejidad. Es el momento en que una marca gráfica debe evocar una sonoridad o, por lo menos, posibilitar los *sinsignos*, es decir, lograr la emisión real de la música.

Podríamos decir que la notación musical está conformada básicamente por un complejo *sistema semiótico indicial*.

es un indicador de movimiento rápido que se encuentra legitimado en el sistema como alegría (símbolo y argumento). Cada una de las enunciaciones verbales de los sonidos (do, re, mi, fa...) no son sonoridades pero su enunciación podrá evocar frecuencias determinadas.

3. Símbolo

Refiere al objeto en virtud de una ley o convención. Se asocia a *ideas generales*.

Se relaciona con el legisigno.

La *activación indicial*, que implicaría necesariamente las activaciones anteriores abre paso a una activación *simbólica* más compleja en la que está en juego una activación mayor del SSL.

A cada una de las relaciones sonoras del SSM se le ha otorgado un símbolo, un concepto verbal que encierra características específicas.

Si bien la conceptualización de la música no es una condicionante para *musicar*, sí nos permite reflexionar sobre ella para lograr acuerdos y convenciones.

Cada uno de los nombres de las notas musicales (do, re, mi...) está asociado convencionalmente (legisigno) a un sonido que tiene características específicas de altura. La nota 'la' emite su sonido en una frecuencia de 440 Hz. Otras frecuencias están asociadas a otros símbolos. El *concepto* (signo verbal legitimado) de cada nota musical se conforma por las cualidades físicas a las que se les ha asignado un símbolo, un nombre. Al sonido emitido por frotación de cerdas –tensadas en un arco– sobre cuatro cuerdas tensadas en una caja de resonancia cuyas frecuencias oscilan en un rango de 196 a 3136 Hz le corresponde el *símbolo* de *violín*. Cada instrumento tiene dimensiones fijas que determinan su timbre, altura y sonoridad; *cualisignos* que permiten diferenciarlos incluso de otros con los que comparte algunas características. Podría decirse que para lograr una relación de *segundidad* y determinar al violín como un símbolo, será necesario que ocurra una relación de *primeridad* con sus cualisignos (evocación sonora de su timbre y altura), mediante la producción real –*sinsigno*– correspondiente.

Segunda tricotomía	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
Relación: segundidad		

Podríamos decir que una auténtica *activación indicial* sólo es posible en la medida que inicie una *activación simbólica* del SSM.

Tercera tricotomía	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
Relación: terceridad		

- | | | |
|---------|--|--|
| 1. Rema | <p>Representa una relación de <i>terceridad</i> más compleja que las anteriores. Es una posibilidad cualitativa, "puede proporcionar información; pero no se interpreta que la proporcione" (Peirce, 1986: 31).</p> <p>Se relaciona con el <i>índice</i>.</p> <p>La <i>activación remática</i> es compleja porque depende de la <i>activación simbólica</i> de otros sistemas semióticos.</p> <p>Aunque no hemos considerado la práctica instrumental, que activaría necesariamente el SSC, el movimiento es una característica esencial en la música y está relacionada con la corporeidad.</p> <p>Aunque el sujeto no sea ejecutante, la comprensión musical, entendida como proceso noético complejo, dependerá necesariamente de la activación cinética.</p> <p>Comprender las representaciones numéricas, a manera de indicadores de compás requiere la activación del SSN, no de manera aislada, sino en relación con cualidades de movimiento socializadas.</p> | <p>La velocidad rápida o lenta en una pieza musical puede informar alegría, tristeza, tensión, relajación (signos del sistema semiótico del lenguaje); pero la velocidad en sí misma no son sinónimos ni 'traducciones' de esos símbolos lingüísticos. En ese sentido, el <i>rema</i> es un índice de un símbolo de otro sistema semiótico. La velocidad será un índice de los acuerdos y convenciones estéticas del sistema.</p> <p>El indicador de compás 6/8, utilizado tradicionalmente para piezas de carácter alegre, es un <i>rema</i> de velocidad, pero no un <i>símbolo</i> de velocidad, es un <i>índice</i> de <i>alegría</i>, mas no un <i>símbolo</i> de alegría, puesto que pertenece a otro sistema.</p> |
|---------|--|--|

Tercera tricotomía Relación: terceridad	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
2. Decisigno	<p>Es una proposición. Para el interpretante es un signo real, puede ser un <i>icono</i> e involucra un <i>rema</i>. Conforme avanzamos en la relación triádica aumenta el grado de convención y legitimidad cultural. Se relaciona con el <i>icono</i> y el <i>rema</i>.</p> <p>La <i>activación decisignica</i>, al igual que la <i>remática</i> es compleja porque depende de las activaciones simbólicas de otros sistemas de signos.</p> <p>Hemos colocado la activación <i>indicial</i> como dependiente de la representación <i>simbólica</i> del propio sistema; pero la naturaleza híbrida del SSM lo hace dependiente además de la activación simbólica de otros sistemas de signos, lo que evidencia claramente la complejidad de la relación triádica.</p> <p>Los indicadores de compás y las relaciones temporales requieren la activación del SSN, es decir, la activación de un sistema semiótico que no requiere sonoridades musicales; sin embargo, sin la comprensión numérica la comprensión del movimiento binario y ternario sería casi imposible.</p>	<p>En música se utilizan símbolos de otros sistemas semióticos para indicar cualidades musicales como el movimiento y el ritmo. <i>Allegro, largo, andante</i> son los símbolos del lenguaje que representan velocidades posibles. A su vez funcionan como <i>remas</i> porque representan características emotivas como alegría, tristeza o tranquilidad. El indicador de compás de 3/4, por ejemplo, puede ser un índice de un vals, es un <i>rema</i> de una vals porque ofrece la información de que los vales evocan tres pulsos que, normalmente se indican en 3/4; sin embargo no es el vals en sí mismo, por lo tanto no es un <i>icono</i>. El símbolo 'vals' es un <i>decisigno</i> porque implica un <i>rema</i> en el indicador de compás de 3/4. Cada forma musical requiere <i>decisignos</i> y <i>remas</i> que los confirmen. Es decir, no será suficiente colocar un indicador de compás de 3/4, porque este es una característica compartida con otras formas musicales, como el <i>minueto</i> y otras danzas. Por tanto, además del <i>rema</i> de 3/4, será necesaria la colocación de un <i>decisigno</i> que confirme el significado; en este caso, el símbolo lingüístico 'vals'.</p>
3. Argumento	<p>Es la relación más compleja. Para el interpretante es una ley e involucra signos de distintos tipos. Puede</p>	<p>Como vimos anteriormente, cada forma musical requiere <i>decisignos</i> y <i>remas</i> que lo verifiquen. El título de una pieza: <i>Vals triste</i>, por ejemplo, involucra el símbolo <i>vals</i> que</p>

Tercera tricotomía Relación: terceridad	Características y registros semióticos movilizados	Ejemplos en el SSM
	<p>ser un símbolo, o un tipo general. Involucra un símbolo dicente (proposición), una premisa. Se relaciona con el legisigno y el símbolo.</p> <p>El SSM ha legitimado las relaciones sonoras mediante los argumentos de sus leyes de armonía, leyes del contrapunto y especificidades de las formas musicales.</p> <p>Una <i>activación legisignica o simbólica</i> implica aceptar y reconocer la validez de los <i>argumentos</i> del sistema. Podemos sostener que los significados de los signos verbales utilizados en la teoría musical están constituidos por las características y relaciones sonoras validadas por sus usuarios.</p>	<p>convencionalmente significa que es un movimiento de tres pulsos; utiliza <i>remas</i> que informan sobre las convenciones del símbolo. El símbolo <i>triste</i> del lenguaje, a su vez puede ser un índice para la velocidad <i>largo o adagio</i>, del <i>sistema semiótico musical</i>. Es decir, del símbolo 'vals' que, tradicionalmente es utilizado para bailar, podría inferirse un movimiento rápido; sin embargo, el símbolo 'triste' ofrece una variación en el carácter y las posibilidades de emisión se transforman.</p> <p>Así podemos observar que algunos símbolos del sistema semiótico verbal conforman <i>argumentos</i> del <i>sistema semiótico musical</i>.</p>

Modelo de análisis semiótico Duval-Peirce (análisis 2)

Representaciones semióticas a partir de Duval	Tipología de los signos en el SSM a partir de Peirce
Representación mental acústica	Se construye mediante la <i>percepción</i> de qualisignos que aún no están relacionados formalmente con los elementos de un sistema. Se tiene una imagen auditiva de timbres, alturas, duraciones, instrumentos, voces, pulsos y velocidades, pero sin otorgar un <i>sentido</i> musical complejo.
Representación semiótica acústica	Inicia con el reconocimiento de sonoridades (qualisignos) en relación con un sistema musical de una cultura determinada.
(SSA)	Las evocaciones sonoras -qualisignos- o emisiones reales -sinsignos- se relacionan con instrumentos, melodías, ritmos o armonías que son los íconos del sistema que, a su vez, se relacionan con sus símbolos (nombres de los instrumentos y de los elementos musicales).

Representaciones semióticas a partir de Duval	Tipología de los signos en el SSM a partir de Peirce
---	---

Representación semiótica estructural (SSE)	<p>Las representaciones acústicas se relacionarán con formas y estructuras más complejas –legisignos, símbolos y argumentos– que dan sentido a convenciones estéticas (escala, acorde, modos mayor-menor, motivo, tema, desarrollo, cadencia, secuencia, repetición).</p> <p>La evocación de canciones, formas o secuencias son representaciones estructurales aun sin enunciar sus símbolos lingüísticos.</p> <p>Cada estructura del sistema es un legisigno, en el sentido que se reconoce por elementos estables que la definen.</p>
Representación semiótica gráfica (SSG)	<p>Toda la notación musical se conforma por signos que son índices de las representaciones acústicas. Indican sonidos pero no son sonidos, indican ritmos pero no son ritmos, indican expresiones que no son expresiones en sí mismas.</p> <p>Además de la representación gráfica de los sonidos mediante las <i>notas</i>, la representación gráfica depende de la formación de otras representaciones: la numérica, la matemática y la lingüística. Los legisignos, de cada sistema adquieren el valor de índices de otros registros. Los números de la <i>digitación</i> son índices del registro cinético. Los símbolos lingüísticos son remas del registro estético-expresivo porque ofrecen una 'información' posible en el sistema por su convencionalidad pero el signo en sí mismo no tiene una relación directa con el objeto musical como lo tendría un ícono.</p>
Representación semiótica estético-expresiva (SSEE)	<p>Las indicaciones gráficas de la dinámica y la agógicas son remas de la expresividad; sin embargo, acústicamente, la expresión y el sentido musical que se dé a la ejecución de la música serán íconos musicales. La expresión dinámica o agógica es un objeto musical en sí mismo que existe por estar en relación con los argumentos que determinan la forma.</p>
Representación semiótica lingüística (SSL)	<p>Los actos de enunciación con los que describimos la música se sustentan en representaciones lingüísticas.</p> <p>La música se representa por símbolos que aluden a cualesignos: nombres de las notas y de cada uno de los elementos de la música.</p> <p>Además están involucradas las representaciones lingüísticas de los símbolos numéricos, sobre las cuales se forman representaciones estructurales rítmicas.</p>
Representación semiótica Numérica (SSN)	<p>Los símbolos numéricos son índices de representaciones cinéticas. A cada dedo corresponde un símbolo numérico.</p> <p>También son remas de representaciones expresivas cuando aparecen como indicador de compás.</p> <p>Cada indicador de compás indica una velocidad a la que deben ejecutarse los sonidos.</p>
Representación semiótica figural-espacial (SSFE)	<p>Reconocimiento de las características sonoras del instrumento por la ubicación espacial de los sonidos y por el sistema de construcción del instrumento. El instrumento mismo es un ícono de su sonoridad. Cada tecla de un piano, cada cuerda de una guitarra, cada orificio de una flauta es un ícono de una sonoridad –cualesigno– determinada por la altura y timbre que los caracteriza.</p>

Representaciones semióticas a partir de Duval	Tipología de los signos en el SSM a partir de Peirce
Representación semiótica cinética (SSC)	<p>Cada movimiento del cuerpo es un índice de una sonoridad. El movimiento aislado no es la sonoridad, pero la indica a medida que tiene una relación con los íconos del instrumento.</p> <p>El peso que se aplica sobre el instrumento es un índice de la intensidad que tendrá el sonido.</p> <p>El control independiente de cada dedo es un índice de la duración de cada sonido –valores métricos–, indispensable para la comprensión polifónica.</p>

En los análisis anteriores pudimos evidenciar que los signos no se generan de forma independiente. Las relaciones que justificamos en nuestro análisis como *activaciones semióticas* Peirce las definió como *clases de signos*. A continuación presentamos las diez clases de signos que estableció este autor y ejemplos en el contexto musical.

Cuadro 10 Clases de signos y ejemplos musicales

Clases de signos	Descripción	Ejemplo en música
Cualisigno	La percepción de un color, un sonido, un olor, una forma, un sabor. Cada uno es un ícono de la cualidad evocada.	La producción de 440 Hz. sobre un objeto sonoro materializa la cualidad de un sonido determinado que convencionalmente se le ha asignado el símbolo la . Habrá otros cualisignos que identifican características para el objeto sobre el que se produce que, simbólicamente son el piano o la flauta.
Sinsigno icónico	Es un objeto de experiencia . Es un <i>rema</i> (posibilidad cualitativa).	Sentir / escuchar 3 pulsos evoca el símbolo vals , pero no necesariamente, dependerá del carácter simbólico (cultural). 4 pulsos → marcha (símbolo).
Sinsigno remático indicial	Es un objeto de experiencia directa . Involucra un sinsigno icónico .	Sentir / escuchar Los tres pulsos escuchados <i>indican, sugieren</i> (índice) que podría tratarse de un vals / pero no necesariamente.
Sinsigno dicente	Es un índice Provee información fáctica .	La palabra vals (símbolo verbal que pertenece al <i>sistema semiótico musical</i>) es un índice de un movimiento de tres pulsos.
Legisigno icónico	Ley que evoca en la mente la idea de un objeto parecido. Es un <i>rema</i> (posibilidad).	Decir la palabra la (símbolo para el cualisigno –sonido que tiene características de 440 Hz) debe evocar en la mente el sonido con la cualidad que lo determina.

Clases de signos	Descripción	Ejemplo en música
Legisigno remático indicial	Es un símbolo (ley) que sugiere la posibilidad de una cualidad.	El símbolo gráfico (convencional) $\frac{3}{4}$ indica (sugiere) que es un movimiento de tres pulsos que podría ser (rema) un vals (legisigno)
Legisigno dicente indicial	Es un símbolo (ley) que provee información precisa (signo real). Involucra un legisigno icónico para significar la información.	Vals . Provee información sobre las cualidades reales. Es un legisigno (convención) icónico (es el objeto real).
Símbolo remático o <i>rema</i> simbólico	Es un legisigno (ley) para un símbolo preexistente en la mente (concepto).	Una mente que tiene el concepto de movimiento rápido, si se apropia del <i>sistema semiótico musical</i> , utiliza el símbolo (convención) allegro que, aunque no es en sí mismo el movimiento rápido (ícono) sino un rema , evoca las cualidades que conformaron el concepto. Podría ser también un legisigno remático indicial cuando los conceptos no son tan precisos, por ejemplo, allegretto . Se requerirían otros signos (íconos, índices, símbolos...), para diferenciar con precisión un allegro de un allegretto , que son sutilezas del sistema semiótico.
Símbolo dicente	Proposición ordinaria Asocia ideas generales. Actúa como símbolo remático . Es un legisigno .	Vals . En la mente existe el concepto formado por los cualisignos que definen el símbolo (legisigno). Cuando se emite el símbolo <i>vals</i> , se evoca en la mente el sinsigno correspondiente al símbolo.
Argumento	Premisa conformada por el símbolo dicente (réplica). Es un símbolo , es un legisigno .	Vals , Allegro, sonata, concierto, tango, sol, mi, fa, escala.

En la descripción anterior hemos podido evidenciar el fundamento epistemológico de la teoría semiótica de Peirce: los signos generan otros signos. La teoría semiótica de Duval nos permitió describir las actividades cognoscitivas objetivadas en los distintos registros semióticos. Hemos podido constatar que los signos no son entidades independientes, sino que son configuraciones de relaciones complejas, por lo que podemos sostener como explicación del aprendizaje musical que este consiste en la concatenación de *actos* de significación (*semiosis*) creciente y cambiante en el que se *activan* paulatina e interactivamente, registros de representación de naturaleza diversa.

HACIA UNA NUEVA PROPUESTA SEMIÓTICA PARA LA MÚSICA

En este apartado exponemos las claridades sobre el proceso semiótico musical a las que hemos ido accediendo paulatinamente con nuestro trabajo. Hemos integrado ejemplos prácticos que fueron elaborados en distintos momentos de la investigación, con los cuales fuimos confirmando y problematizando los supuestos de nuestro análisis. Hemos expuesto una síntesis del *proceso de investigación*, nuestros *postulados principales* y dedicamos un espacio para ejemplificar diversos *tratamientos semióticos* posibles en la práctica musical, así como una *posible concatenación de representaciones semióticas*. Añadimos un ejemplo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la música mediado por una pieza para piano. Asimismo hemos desplegado lo que, desde la óptica peirceana, constituirían nuestros *reconocimientos* y *certezas*. Finalmente expusimos algunos aspectos que podrían ser desarrollados por futuras investigaciones.

Nuestro proceso semiótico de investigación

Uno de los retos en un proceso de investigación es la comprensión de propio proceso *semiótico*. Podemos afirmar que ‘reconocimos’ la configuración de *hábitos de acción* –descrita por Peirce en la cadena *creencias-duda-hábitos-creencias*– cuando intentamos describir nuestro propio proceso de conocimiento. Evidentemente este proceso no fue lineal, sin embargo sí es posible plantear una reconstrucción del camino:

Iniciamos con un interés general por comprender cómo accedemos a la música y establecimos la necesidad de 1) concebir una explicación sobre los significados musicales y 2) concebir una explicación sobre el proceso de aprendizaje en general, por lo que propusimos realizar un *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música*.

Al analizar la noción de *significado* desde perspectivas diversas, encontramos que las explicaciones sobre el fenómeno musical y sus *significados* se han sustentado principalmente en los paralelismos entre música y lenguaje, cuyo recurso principal de análisis ha sido la importación conceptual de la lingüística.

Focalizamos esta situación como problemática y argumentamos un diseño de investigación en el que analizaríamos el *lingüisismo* como un fenómeno de exportación conceptual del terreno de la *lingüística* hacia un área de conocimiento que denominamos ‘musística’; situación que nos exigió distanciarnos de las perspectivas lingüísticas de la música.

Consolidamos nuestro análisis semiótico en los postulados teóricos de cuatro autores principales:

La perspectiva epistemológica de Duval centrada en la *coordinación de registros semióticos*, que nos abrió la posibilidad de caracterizar el sistema semiótico musical.

La concepción de derivación triádica de los signos de Peirce que nos llevó a comprender la naturaleza de los signos implicados y el funcionamiento semiótico: signos de un sistema semiótico que propician la activación de signos de otros sistemas de naturaleza distinta. La amplia tipología de los signos de Peirce nos permitió objetivar el proceso general planteado por Duval.

La concepción epistemológica de Schütz, que nos ayudó a enfatizar la *intersubjetividad*, la naturaleza social del conocimiento basada en esa primera relación *nosotros* que hace posible la existencia de significatividades compartidas y la conformación del acervo de conocimiento de nuestra cultura.

La concepción epistemológica de Searle, que nos permitió concebir *actos musicales* dentro de una filosofía de la mente general; actos que deben ser entendidos desde sus especificidades y limitaciones.

Mediante estas cuatro perspectivas delineamos nuestra concepción semiótica de la música, la cual objetivamos en una caracterización del sistema semiótico musical (SSM) que contempla la movilización e interacción de por lo menos ocho sistemas semióticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) de la música: 1) sistema semiótico gráfico (SSG), 2) sistema semiótico acústico (SSA), 3) sistema semiótico estético-expresivo (SSEE), 4) sistema semiótico estructural (SSE), 5) sistema semiótico cinético (SSC), 6) sistema semiótico numérico (SSN), 7) sistema semiótico lingüístico (SSL) y 8) sistema semiótico figural-espacial (SSFE).

Relacionamos los postulados de Duval y de Peirce y diseñamos una matriz de análisis semiótico –*modelo semiótico Duval-Peirce*– la cual nos permitió materializar las transformaciones sónicas que ocurren durante la experiencia musical pero, sobre todo, durante su aprendizaje.

Postulados principales

Nuestra tesis postula lo siguiente:

- El problema del *significado musical* es un *caso límite* que debe ser dilucidado mediante el abandono de posiciones iniciales; en nuestro estudio abandonamos la posición inicial de que *la música es un lenguaje*.

- La música es una forma de expresión del ser humano que se articula sobre *actos musicales* que tienen cabida en una teoría *general de los actos*. Desde este punto de vista, surgieron las primeras reflexiones sobre una posible *filosofía 'musística'* dentro del espectro de la *filosofía de la mente*, la cual aún se encuentra en una etapa incipiente.
- *Musicar* es un acto eminentemente estético, por lo que lleva implícita una dimensión social. Si bien el aprendizaje de la música es parcialmente individual, el sistema de signos que se utiliza es de naturaleza intersubjetiva y social.
- La música es un fenómeno sonoro estructurado y sistematizado en signos de naturaleza híbrida e intersistémica, cuyos elementos son susceptibles de representación gráfica y de la valoración estética emitida por los miembros de una cultura determinada.
- La música es una forma de expresión compleja e híbrida porque en ella se conjugan sistemas de signos de naturaleza *acústica, gráfica, cinética, estructural, numérica, lingüística, figural-espacial* y *estético-expresiva* que, en un interjuego de *coordinaciones* y *conversiones*, configuran las representaciones musicales complejas.

Tratamientos semióticos posibles en la práctica pedagógica musical

Con base en los tres tipos de tareas propuestos por Duval, podremos diseñar actividades diversas para 1) identificar los factores de variación y las unidades significantes de cada representación y comparar el registro de partida con el registro de llegada; 2) practicar la conexión y desconexión entre tratamientos semióticos y no semióticos –tratamiento numérico, tratamiento gráfico, tratamiento lingüístico, tratamiento auditivo–; 3) razonar y comprender objetos musicales: análisis formal. Este tercer tipo de tareas se auxilia de elementos figurales y esquemas, pero también de descripciones y comprensiones verbales de la estructura, por esa razón hemos considerado la relación con la lingüística.

Veamos en detalle las descripciones de *tratamientos* y *procesos* semióticos diversos en un proceso de aprendizaje musical cotidiano:

El sujeto puede comenzar a experimentar la música por imitación. Lo más común es el canto, pero también puede ser sobre un instrumento, tocando ‘de oído’ –por ensayo y error– melodías conocidas o, bien, enlaces sonoros libres. En este caso los registros de partida son el *cinético* y el *figural-espacial* y el registro de llegada es el *acústico*. En la medida en que los cualisignos (sonoridades) se van relacionado con sus íconos (teclas, cuerdas accionadas, emisiones de voz), se irán generando *representaciones acústicas* que se organizarán mediante la *representación figural-espacial* del sistema sonoro del instrumento. Si el sujeto logra recrear una melodía conocida, entonces se puede decir que se ha activado el *registro estructural* que le permitió reconocer quizá secuencias melódicas o armonías.

Una vez que ha ocurrido la *representación acústica*, el sujeto podría tener la inquietud de reconocer las distintas melodías susceptibles de ser formadas sobre una misma

estructura –enlaces típicos de canciones populares infantiles–. Al respetar las reglas de conformidad (armonía y compás) se pueden realizar tratamientos melódicos y armónicos diversos. Aquí la transposición es un modo de *conversión*, sin embargo al utilizarlo como una tarea de tratamiento esta puede desembocar en lo que Duval llama *encasillamiento*. El sujeto puede lograr la transposición de los sonidos como un ejercicio de sustituciones gráficas guiado por acciones comparativas, o bien guiado por reglas de correspondencia cinética en el registro figural-espacial.

Contar en voz alta mediante signos del sistema semiótico matemático (numérico-lingüístico) es una manera de activar el registro semiótico acústico-estructural. El registro de partida es el numérico y el de llegada es la interiorización de la proporcionalidad rítmica sin necesidad de contar.

El tratamiento sobre el registro motriz (*cinético*) como medio que posibilita la interacción con los objetos musicales formará representaciones visuales y motrices (registros de partida) que posteriormente habrán de convertirse a otros registros –lingüístico-numérico, acústico– (registros de llegada).

El reconocimiento de cualidades sonoras es un tratamiento perceptivo. Al relacionarlo con los instrumentos –íconos– y con los nombres de los instrumentos –símbolos lingüísticos–, ocurre un tratamiento semiótico.

Cantar o tararear canciones y melodías –por imitación– es una manera de activar los registros semióticos cinéticos (aparato fonador) y auditivo mediante un tratamiento perceptivo. En este nivel aún no existe aprehensión noética compleja de los objetos musicales, pero sí existe una representación acústica de cualisignos: alturas, timbres de instrumentos, pulsos, intensidades relacionadas con acciones motrices determinadas, es decir, una noesis musical simple.

Utilizar símbolos lingüísticos de los sonidos corresponde a un tratamiento lingüístico que pretende activar el registro semiótico acústico (evocar cualisignos de los doce sonidos del sistema), sin embargo, la objetivación musical no ocurre automáticamente mediante la enunciación lingüística. La enunciación lingüística no es en sí misma un tratamiento semiótico musical porque no propicia la representación acústica de la música. La objetivación ocurre cuando el sujeto puede representar en el registro acústico una altura sonora al emitir un símbolo lingüístico.

El símbolo lingüístico de un cualisigno determinado será pues un índice del ícono de ese cualisigno. Solo en el momento en que el sujeto pueda derivar de un signo lingüístico una representación acústica, habrá conversión. Ejemplos: el símbolo (lingüístico) ‘la’ del cualisigno generado por la vibración de un objeto sonoro a 440 Hz es un índice de esa sonoridad porque no es la sonoridad pero la indica. Al emitirse será un sinsigno (emisión real) del ícono (el objeto mismo) sonoro de 440 Hz. Asimismo, el símbolo ‘violín’ del cualisigno generado por la frotación de cerdas sobre las cuerdas tensadas en una caja de resonancia de determinadas dimensiones, es un índice de esa

sonoridad. Asociar cualidades sonoras con sus íconos (el instrumento) o sus símbolos lingüísticos (nombre del instrumento) son representaciones del registro acústico, por tanto representaciones musicales.

Si el sujeto no forma una representación sonora mental de los cualisignos (sonidos musicales) mediante un símbolo lingüístico, este aún no estará implicado en la terceridad. Para que exista una representación musical, el sujeto habrá de referirla a un sistema que emita la sonoridad (sinsigno) instrumento en relación de segundidad (hecho real). De este modo el sujeto activará los sistemas semióticos espacio-figural y cinético que le permitirán ubicar y accionar los sonidos en un instrumento.

Caminar, aplaudir o realizar cualquier otro movimiento corporal sobre un pulso constante, son maneras de activar el registro semiótico estructural-temporal. Es una representación musical, pero sobre la base perceptiva de la corporeidad.

La representación auditiva de una canción popular, como el inicio de las mañanitas, puede ser el tratamiento perceptivo para acceder a la representación musical del concepto de intervalo de 4ª. de la anacrusa y de dos corcheas. Mediante un elemento musical real (sinsigno) podemos acceder a representaciones del sistema semiótico estructural.

Ubicar físicamente las notas sobre el teclado activa el registro semiótico espacial pero también requiere una representación figural del sistema del instrumento que ya implica un razonamiento y análisis formal.

Solfear (entonación y nombre de las notas sobre un ritmo y un tempo) es una representación en el sistema semiótico musical que involucra la activación del registro acústico que a su vez tiene una representación lingüística (nombre de las notas) y una representación gráfica.

Una posible concatenación de representaciones semióticas

En un proceso de E-A de la música, los registros semióticos activos detonan *noesis musicales simples* que mediante la actividad de *tratamiento* –entendida como estrategia didáctica– generarán diversas *representaciones musicales y extramusicales*. Desde esta perspectiva la función de *conversión* se vuelve una tarea indispensable para lograr una *noesis musical compleja*. La conversión más evidente es la lectura de una partitura; sin embargo, los *tratamientos y modelizaciones* ocurren mediante la activación e interacción de más registros semióticos. Nuestra caracterización contempla la movilización de por lo menos ocho registros semióticos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música.

Como ejemplo de una concatenación de representaciones semióticas posible en el aprendizaje del piano tenemos:

Intelecciones disponibles (lo que un sujeto conoce ‘normalmente’ sobre el piano): el piano tiene teclas que cuando se accionan emiten sonidos → la música es una experiencia placentera.

Proceso semiótico: el alumno (sujeto) interactúa con el instrumento (objeto musical) y **forma una representación figural-espacial** → ubica una tecla determinada en el instrumento, independientemente de su sonido → se le muestra cómo accionar las teclas (**forma una representación motriz**) y realiza un **tratamiento cinético** → realiza movimientos repetidos para emitir los sonidos → **forma una representación estructural** del teclado → ubica sonoridades sobre el instrumento, reconoce colores y ordenamiento secuencial → acciona las teclas repetidamente y obtiene una **representación acústica** → distingue sonidos graves de agudos aunque aún no puede sistematizarlos → por el **tratamiento acústico** puede formar una **representación espacial** → ubica que los sonidos graves se encuentran hacia la izquierda del teclado y los agudos hacia la derecha auxiliándose de una **representación lingüística** de la representación espacial, en caso de que esté disponible → se le explica que el sistema musical dispone de signos gráficos mediante un **tratamiento lingüístico** → y se procede a realizar un **tratamiento gráfico** → identifica que a cada tecla le corresponde una marca en el papel → aún si no identifica los sonidos acústicamente, se logra una **representación gráfica** → después se aplica un **tratamiento numérico** cuando se le muestra al alumno que a cada dedo corresponde un número → o, bien, cuando a un sonido corresponde un número → es además un tratamiento **lingüístico-numérico** porque a cada número corresponde un signo verbal → la **representación métrica** puede ocurrir mediante un **tratamiento auditivo-imitativo** → aspiramos a obtener una **representación acústica** → que tendrá un **tratamiento estético-expresivo**. Este proceso, por ser una forma de expresión artística, estará permeado por una dimensión **estética** que hace que la acción siempre sea perfectible y cada vez más intersubjetiva.

No debemos confundir esta taxonomía de registros con las disciplinas –materias– que ha delineado la teoría musical. Cada uno de los sistemas semióticos caracterizados en este trabajo pretendía describir únicamente los signos del registro activado; sin embargo, dada la naturaleza del aprendizaje, inmersa en un proceso de *semiosis intersistémica*, cada activación dependerá necesariamente de la activación de otros registros semióticos. Por ejemplo:

→ El *sistema semiótico gráfico* describe también los signos que *activan* representaciones de los registros *gráfico*, *estético-expresivo* y *estructural* porque cada uno de ellos es susceptible de representación gráfica.

→ El registro semiótico *acústico* representa las relaciones sonoras de *altura* y *tiempo*, pero también está relacionado con la calidad tímbrica de los instrumentos; por lo tanto, están implícitos los signos de los registros *estructural* y *estético-expresivo*.

→ El registro semiótico *estructural* depende de la activación de los registros semióticos *numérico* y *lingüístico* –en caso de que estén disponibles en el sujeto–.

→ El registro semiótico *estético-expresivo* se activará mediante comprensiones *lingüísticas* que refieren a convenciones estéticas *acústicas* y *estructurales* que se han ido transformado a lo largo de la historia, pero también de las diversas aprehensiones noéticas del sistema *acústico*.

Enfaticemos que la descripción anterior solo es una secuencia de representaciones ‘posible’. Este proceso varía de un individuo a otro; sin embargo, existen representaciones comunes a la mayoría de los individuos.

Ejemplo práctico de un proceso de E-A de la música

Figura 1

El Saltamontes, pieza para piano

El Saltamontes
Susana Carbajal

Expresión, arte y lengua

Una herramienta didáctica debe abrir posibilidades de motivación a la acción y estas deben ser reflexionadas por el docente. Una obra musical puede aludir a algún evento de la realidad como el movimiento de un animal para generar una *representación visual* que conduzca a una *representación cinética*, y posteriormente a una *representación auditiva*. ‘El Saltamontes’¹ es una pieza para alumnos de piano que evidencia este fenómeno. La

¹ El Saltamontes, es una pieza de nuestra autoría. El análisis es una parte de la ponencia *Problemas del acercamiento semiótico al aprendizaje de la música: imbricación semiótica-hermenéutica*, propuesta para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 2009. La ponencia 0290 fue publicada, pero no presentada durante el evento, disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/contenido/contenido0105T.htm.

intención de la autora fue motivar el desplazamiento mediante la analogía de ‘saltos’; sin embargo, aunque la intención pedagógica no sea explícita, puede relacionarse el título de la obra –representación extramusical– con elementos musicales. Apoyarse en este tipo de representaciones constituye una estrategia pedagógica para movilizar los registros de representación disponibles.

Independientemente de la partitura –*representación musical gráfica*– el título de la pieza es una *representación lingüística* de un objeto de la naturaleza que tiene un comportamiento específico y es probable que el alumno tenga una representación de este. Aunque aún sin certeza, la *imagen visual* evocada del salto del saltamontes abre una posibilidad a la comprensión del desplazamiento –*representación motriz*–.

La nota final en *staccato*, el salto final, otorga un significado musical conclusivo –*representación estructural*–.

El desplazamiento de la voz superior en intervalos de 4ª. y 5ª. se centra en la *representación musical acústica*, la cual puede generarse 1) escuchando otras interpretaciones o 2) por interacción directa iniciando con lo más accesible; en este caso, el alumno hace los acordes (no necesariamente con la mano izquierda) mientras el maestro hace la melodía. Para saber *cuántos* acordes debe hacer –*representación aritmética*–, el alumno puede usar la partitura –*representación gráfica*–. No ‘reconocerá’ las notas pero sí las unidades.

Otras posibilidades de acción (tratamientos):

- *Auditivamente*: experimentación por ensayo y error hasta que el sonido concuerde con la *representación acústica* almacenada en la memoria.
- *Gráficamente*: lugar de las notas en el teclado; la melodía sube o baja en la partitura.
- *Cinéticamente* en relación con la numeración de los dedos: (secuencia 5-2, 5-1; 1-5, 2-5).
- *Estético-expresivamente*: el carácter oscuro que ‘normalmente’ asocia el niño con la tonalidad (*re menor*) es un *reconocimiento* de nuestro horizonte cultural.

Siguiendo a Duval, las interacciones del *sujeto* con la *música* ocurren desde registros semióticos diversos, por lo tanto, existen formas diversas de comprenderlo. Debemos tener siempre presente que el registro de partida es el de las representaciones disponibles en el sujeto y debe ser congruente con el de llegada.

Nuestros reconocimientos y certezas

Históricamente ha existido un constante interés por explicar el fenómeno musical; fenómeno cuya materia prima son los sonidos y sus relaciones de acuerdo con las reglas de un sistema utilizado por una cultura determinada.

El término ‘lenguaje’ musical ha sido un recurso metafórico cotidiano para referir el sistema sonoro utilizado por la cultura occidental; sin embargo, hemos constatado

que la utilización del término ‘lenguaje’ –y de otros conceptos provenientes de la red conceptual de la lingüística– en el ámbito musical ha sido desafortunada porque ha generado confusión en las explicaciones, sobre todo, en la noción de *significado musical*.

Estamos convencidos de que nuestra práctica musical contiene *reglas y significaciones* que hemos asumido como creíbles; prueba de ello es que los musicólogos históricos han podido sistematizar las prácticas musicales reconociendo elementos repetidos y estables para generar las pautas culturales de cada uno de los periodos y estilos. Los usuarios de algunas expresiones musicales se han preocupado por representar gráficamente estos elementos estables. Estas representaciones han fungido como herramienta principal para que otros usuarios tengan la posibilidad de reproducir, crear y recrear relaciones sonoras realizadas por otros sujetos en el pasado; es decir, les ha abierto la posibilidad de *musicar* lo que otros han *musicado*.

Podemos decir que la educación musical de nuestro entorno cultural ha tenido como objetivo principal que el sujeto realice intelecciones musicales específicas sobre el sistema tonal occidental, el cual se ha ido enriqueciendo y perfeccionando desde la Edad Media hasta nuestros días.

Desde una concepción semiótica general en un inicio podíamos sostener que un sujeto sería capaz de *musicar* mediante la coordinación de dos registros semióticos básicos: *acústico y cinético*; sin embargo, nuestro trabajo semiótico ha puesto en evidencia que *musicar* depende de la *activación* de una gama más amplia de representaciones. Durante el proceso de E-A de la música ocurren movilizaciones de múltiples registros semióticos, no solo del acústico y cinético. La meta que hemos perseguido en esta investigación ha sido delinear una caracterización del sistema semiótico musical que nos permitiera comprender las movilizaciones semióticas que realiza un sujeto cuando aprende –y es enseñado– a *musicar*.

Los sujetos que se acercan a la música, normalmente, desean cantar o tocar un instrumento. Se puede asumir que en la práctica instrumental la primera movilización coordinada de registros ocurre entre el registro figural-espacial, el registro cinético y, consecuentemente, el registro acústico. Esta coordinación será distinta para cada instrumento.

Uno de los peligros en el primer contacto con la música es que el sujeto realice la actividad de tratamiento únicamente sobre el registro cinético, fenómeno al que Duval llamó representación mono-registro o problema de *encasillamiento*. En esta actividad el sujeto memoriza el movimiento de los dedos o, bien, se auxilia del sistema numérico de la digitación. Cuando esto ocurre, los maestros de música, sin reflexionar las causas, califican este tipo de ejecución como ‘mecánica’ y al alumno como ‘antimusical’ porque no involucra comprensiones expresivas y estéticas. Aquí el reto pedagógico es propiciar el cambio de registro semiótico y conseguir que el sujeto logre representar la música de forma coordinada desde registros diversos.

Enfatizamos que la enseñanza formal de la música no arranca del punto cero, puesto que, cuando el sujeto inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje, existe experiencia previa con la música de una cultura; lo que, en términos de Duval, significa que existen representaciones mentales de la música formadas mediante los registros disponibles, probablemente extramusicales. En términos de Schütz, significa que el sujeto posee un *acervo de conocimiento*, está inmerso en una *situación biográfica* preestructurada que contiene distintas *significatividades*. Desde la óptica peirceana, el sujeto dispone de una gama de *creencias* en forma de *habitos de acción*.

Es sobre la base de una primera *intelección* o *representación semiótica* –entendida como cualquier *acción* que el individuo está dispuesto a realizar– que podrán desplegarse procesos semióticos diversos hasta lograr que las representaciones musicales se efectúen paulatinamente sobre los signos que hemos caracterizado como propios del SSM. En estas primeras cogniciones está presente la noción de *corporeidad*. El movimiento es una característica biológica que desembocará en la formación de lo que Peirce llamó los primeros *cualesignos*; mismos que detonarán el despliegue *semiótico*. Este proceso, en términos de Duval será el paso de una *noesis musical simple* hacia una *noesis musical compleja*, o la *aprehensión noética* del sistema.

Hemos sostenido que una *noesis musical compleja* consiste en la activación de por lo menos ocho sistemas semióticos que actúan, necesariamente, de forma interdependiente y coordinada. La teoría de Duval sobre la coordinación de registros, además de explicar este fenómeno, nos mostró un camino sistemático para planear estrategias didácticas pertinentes. El reto para el docente de música es identificar los registros de representación de los que dispone el sujeto que comienza a interactuar con la música, para poder diseñar una estrategia didáctica que promueva la movilización de otros registros de representación. La meta de cada estrategia didáctica será lograr lo que Duval llama *tarea de conversión*.

La tipología de los signos de Peirce constituyó para nosotros una vía para comprender con mayor precisión qué tipo de conversiones semióticas se realizan durante el aprendizaje musical. Con ella pudimos describir con mayor detalle qué registros semióticos están implicados en cada intelección. Destaquemos que en la teoría peirceana, como lo enfatizó Verón, una *marca* que propicia el *sentido* es una *huella*, un *signo* y, por tanto, una *ley*, cuya naturaleza es eminentemente *social*.

Volvamos a la noción de *situación biográfica* de Schütz: con esta noción, el autor hace referencia a los *límites* del sujeto y a sus *determinaciones sociales*. Coloca la *corporeidad* como la primera estructura disponible para iniciar las movilizaciones semióticas. La *corporeidad* es una característica de la situación biográfica que debemos atender especialmente para comprender cuáles son los funcionamientos habituales del cuerpo que pueden ser considerados *elementos fundamentales del conocimiento*. Esta noción de corporeidad también está presente en la teoría peirceana.

Considerar la *corporeidad* como esa primera estructura del ser humano en la práctica musical pareciera una obviedad, puesto que la mayoría de los procesos en el aprendizaje de un instrumento musical inician con la imitación de movimientos. Aprender a tocar un instrumento es, en un primer momento, comprender la correspondencia entre los movimientos de nuestro cuerpo sobre un objeto y las sonoridades que este emite por nuestra acción. En las *pautas culturales* de un *sistema semiótico musical* específico están almacenadas las *significatividades* no cuestionadas, que deben ser socializadas para que exista correspondencia entre la activación cinética y una representación acústica que, en algún momento, habrá de convertirse en una representación *estética* en el contexto de un sistema determinado.

Schütz enfatiza que en el acervo del conocimiento deben considerarse los conocimientos que no son aprendidos sino *experienciables*, como respirar y tragar, ya que son elementos constantes y no variables como otros conocimientos aprendidos. La *respiración* en la música es fundamental. Es a partir de esta acción natural, común a todos los seres humanos que inicia la vida musical conjunta, lo que Schütz describió como esa *sintonía mutua* de un flujo de experiencia en el *tiempo interior*.

La noción de *universales* utilizada por los estudios neuro-psicológicos han referido los comportamientos comunes a la mayoría de los individuos. Podríamos decir que han dado cuenta empírica de los que Schütz llamó *significatividades* y de los *hábitos de acción* en términos peirceanos. Entendemos que cuando Peirce sitúa su concepción epistemológica sobre el fundamento estético enfatiza una perspectiva social. El proceso de *significatividad* de Schütz se sustenta en la existencia inmanente de un acervo del conocimiento, de una dimensión social preestructurada. Aunque a Schütz le interesó comprender la estructura del acervo del conocimiento del mundo de la vida no como un sistema lógico-formal –como sería el caso de Peirce– sino en el curso de la actitud natural del ser humano y del sentido común, existe una coincidencia entre las perspectivas, porque la propuesta pragmaticista de Peirce surge de una filosofía del sentido común.

Destaquemos que, al igual que los objetos matemáticos descritos por Duval, los ‘objetos’ musicales no son accesibles a la percepción como fenómeno natural. Si bien los fenómenos acústicos en general sí son perceptibles, en el momento que los calificamos como ‘musicales’, inmediatamente aparecerán como elementos que se comprenderán solo en relación con algún sistema semiótico de la música en particular. Aunque el reconocimiento musical sea simple –en términos peirceanos, solo como cualisignos de algún instrumento o sonoridad específica– se dispondrá de una representación semiótica que nos permitirá identificar las sonoridades como *música*. Un proceso de comprensión es necesariamente un proceso de simbolización y de valoraciones continuas. El sujeto realiza valoraciones de elementos materiales percibidos por los sentidos, que en términos de Peirce conforman los *cualisignos* de un sistema. Estas marcas físicas adquieren sentido solo al relacionarlas con las reglas y convenciones –*legisignos*– de un sistema cultural específico.

Desde la perspectiva de Schütz podemos afirmar que un proceso de enseñanza-aprendizaje consiste pues en la transmisión de *significatividades* a las que el individuo dirigirá su atención –*estado de alerta*–. Habrá pues que asumir que existe una actitud del sujeto que propiciará voluntariamente las significatividades motivacionales (motivos *porque* y motivos *para*) necesarias para lograr, mediante sus *actos*, objetivos concretos que han sido proyectados y fantaseados anteriormente con base en la *pauta cultural de la vida grupal*.

Aplicar la teoría semiótica de Peirce en el ámbito musical nos ha permitido clarificar la naturaleza de los diferentes sistemas semióticos involucrados en el SSM. Determinamos el nivel de las relaciones (primeridad, secundidad y terceridad) y evidenciamos que las relaciones son progresivas en su grado de complejidad. La teoría peirceana permite describir el proceso semiótico desde intelecciones sobre perceptos –los *cualisignos* más simples– hasta los complejos *argumentos* musicales de las teorías armónicas y de las formas. La inclusión de la teoría semiótica de Peirce consolidó la problematización que iniciamos a partir de la teoría semiótica de Raymond Duval, pero consideramos que ninguna de estas dos teorías, de manera aislada, habría sido suficiente para desplegar nuestra explicación semiótica de la música.

Para Duval la función de *tratamiento* es indispensable en el proceso semiótico; pero para que esta pueda ser llevada a cabo de forma pertinente, es necesario determinar la especificidad de la actividad. El autor nos permitió realizar una caracterización del SSM y solo a través de ella pudimos señalar las especificidades y naturaleza de la música.

En este momento podemos afirmar que este acercamiento teórico es susceptible de transformarse en lo que Duval llama *tareas de activación semiótica*, las cuales constituirían distintos *tratamientos* o propuestas didáctico-pedagógicas concretas. Duval ha puesto a disposición una vía metodológica para la conformación de propuestas pedagógicas en tres tipos de tareas en las actividades de un proceso de aprendizaje. En términos peirceanos estas actividades conformarían encadenamientos *signicos* que van desde la percepción de *cualisignos*, *sinsignos* e *íconos*, hasta el razonamiento de *legisignos*, *símbolos* y *argumentos* complejos. Aquí el nombre de cada signo no es directamente relevante para comprender el proceso de semiosis musical. Lo que realmente explica el proceso semiótico es el encadenamiento y el juego de relevos y sustituciones descritos por las categorías universales peirceanas.

Constatamos que el proceso de formación de la representación musical ocurre en un entramado complejo de conversiones y tratamientos diversos que depende de la activación de los registros semióticos involucrados. En este proceso intersistémico habremos de tomar en cuenta que la función de tratamiento solo puede realizarse mediante los registros semióticos disponibles, condición que nos impone el reto de concebir un modelo que nos permita identificar estos registros semióticos en cada sujeto. Pero no se trata de un análisis individual ni de centrar nuestra atención en las representaciones subjetivas. Se trata aquí de localizar qué marcas es capaz de ‘reconocer’ el sujeto en una

dimensión social ‘nosotros’ como lo enfatizó Schütz. A partir de estos reconocimientos, los tratamientos serán transparentes. En la medida en que los tratamientos se realicen sobre elementos ‘desconocidos’, los tratamientos serán opacos y conflictivos.

Es importante destacar que en un proceso de enseñanza-aprendizaje de la música los diversos registros semióticos pueden ser activados en las asignaturas denominadas ‘teóricas’ como el solfeo, la armonía y el contrapunto; sin embargo, esta clasificación disciplinaria no es suficiente para distinguir la activación de registros. Estas disciplinas ‘teóricas’ almacenan ‘argumentos’ y ‘conceptos’ que necesariamente deben estar ligados a representaciones acústicas que se logran con la práctica.

Quizá por alguna intuición pedagógica para desarrollar habilidades específicas, se ha aislado la práctica de elementos musicales como el ritmo. Con frecuencia la asignatura de solfeo ha promovido prácticas individuales de lectura (sin entonación), ritmo (sin melodía), entonación (sin ritmo) y dictado (de sonidos aislados), sin embargo, la aprehensión musical no consiste en la habilidad para reconocer y reproducir elementos aislados sino precisamente en las movilizaciones mentales coordinadas que conforman la *noesis musical compleja*.

Asumimos que la música no es traducible al lenguaje verbal –ni a ningún otro– aunque se vislumbren ciertos paralelismos; sin embargo, durante el proceso de representación semiótica, el sujeto requiere apoyarse en representaciones y esquemas previos. Según Raymond Duval el tratamiento es la función necesaria para adquirir el conocimiento; es la transformación de una información para obtener otras informaciones. Los registros de lengua natural o formal son los que propician el desarrollo del razonamiento con mayor fuerza; sin embargo Duval propuso que esta función también puede desencadenarse por sistemas no lingüísticos.

Dado que la representación semiótica de un objeto es compleja, podríamos explicar una representación semiótica como la ‘descomposición’ de una representación mental en los distintos registros semióticos que la conforman. La función de tratamiento debe propiciar la conversión de la representación mental en diversas representaciones semióticas de los ‘objetos’ musicales en función de la aprehensión noética de los parámetros del sistema. Aquí la diferenciación que destaca Duval entre representación mental y representación semiótica cobra sentido, ya que una noesis musical compleja dependerá del tratamiento y conversiones efectuadas a partir de representaciones mentales generales que darán paso a la aprehensión noética progresiva de los elementos musicales que están en juego.

La representación semiótica más evidente de la música es su representación gráfica, la cual será importante en el proceso semiótico si esta constituye una vía de tratamiento para lograr la objetivación musical; sin embargo, habremos de tener presente que una de las condiciones de la representación semiótica es que el objeto no se confunda con su representación. Por lo tanto, una representación gráfica no será una representación

de la música mientras la representación acústica no haya sido objetivada. La distinción que realizó Schütz entre el acto musical y su comunicabilidad en signos es pertinente: la activación de un sistema semiótico gráfico es una forma de representación de la música que puede ser utilizada como una de las vías de acceso posibles, entre otras disponibles, para interactuar con objetos musicales. Enfatizamos aquí que no debemos alejarnos de la noción básica de música como sistema de relaciones sonoras y no gráficas. En términos de Duval, no debemos confundir la música –el objeto– con sus representaciones.

Reflexiones adicionales

La actividad pedagógica es una gran responsabilidad. Consideramos que si los pedagogos musicales tenemos presente la complejidad de las movilizaciones semióticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música y logramos auxiliarnos de la teoría generada desde el campo de la semiótica, seguramente ejerceremos nuestra profesión de una manera más justa y honesta.

Quienes estamos convencidos de los beneficios que ofrece la formación musical en el ser humano –independientemente de que los estudios empíricos validen o no sus efectos– deseamos que los alumnos de música permanezcan en los espacios educativos formales. Cada año vemos partir alumnos antes de concluir sus estudios musicales porque el aprendizaje musical les resultó más complejo de lo que imaginaban.

Estaríamos satisfechos si de este trabajo se desprende algún interés de investigación en el ámbito de la pedagogía musical. Personalmente me gustaría continuar este estudio para comprender paulatinamente una *epistemología musical* sustentada en una *semiótica musical* cada vez más depurada y transparente.

Consideramos que omitir el término ‘lenguaje’ cuando nos referimos a *sistemas semióticos* no lingüísticos evitaría algunas confusiones teóricas. Concretamente en nuestro estudio, hemos podido caracterizar el SSM de acuerdo con sus especificidades. Nos hemos esforzado por evitar asignarle ilegítimamente funciones y características ajenas; sin embargo, dado que la utilización metafórica del término es una práctica recurrente en los estudios, tendremos que estar siempre alertas a este fenómeno.

La aclaración de Duval sobre los fines de las representaciones semióticas es fundamental. Al no cumplir estas únicamente fines comunicativos, el problema de la significación emotiva o referencial sería válido en cualquier proceso de significación y por tanto en el de aprendizaje. Esto abriría un camino de conciliación a la discusión fraguada durante el siglo XIX entre formalistas y contenidistas. Las distintas explicaciones que la historia ha registrado sobre la significación musical están basadas en significaciones musicales distintas. Todas ellas serían plenamente válidas desde la dimensión privada. Sin embargo, la dimensión social que establece Schütz nos obliga a analizar y detectar cuáles son las *significatividades* que nuestra práctica musical conserva en la dimensión so-

cial, independientemente de que sean significatividades formadas a partir del horizonte externo (extramusical) o del interno (musical).

Con las dificultades que la semiótica ha enfrentado para constituirse como disciplina independiente, no es de extrañar que la semiótica musical no se encuentre registrada como subdisciplina de la musicología, ni de la musicología sistemática. Destaquemos que desde la amplitud de su espectro, la musicología no ha podido delimitar un corpus teórico-metodológico específico porque no contamos con una explicación clara sobre qué es ese fenómeno al que llamamos *música*. La importación teórica, recurso utilizado recurrentemente por la musicología, ha derivado en la enunciación de subcategorías disciplinarias, tales como psicología de la música, sociología de la música, estética de la música o semiótica de la música. Con ella la musicología ha evadido el compromiso teórico que le exige su disciplina y ha arrastrado consigo los problemas filosóficos que aún se discuten en las ciencias de origen.

Trabajar en la configuración de una *epistemología musicística* nos permitiría colocar a la *música* como fenómeno principal de estudio y a la *semiótica* como disciplina formal que proveería herramientas concretas para estudiar el proceso de conocimiento musical. Correspondería pues a la *filosofía musicística* problematizar ampliamente el estatus científico de la musicología. Si los musicólogos han reconocido la interdisciplinariedad como una característica recurrente en los estudios musicológicos, habríamos de considerar la posibilidad de reconstruir el fundamento epistemológico de lo que comprendemos como musicología para reorganizar sus subdisciplinas.

Retomando las ideas de John Searle, ¿podríamos discutir cuáles son las posiciones iniciales que deberíamos abandonar? ¿Podríamos pensar ya aquí en un planteamiento epistemológico para la musicística como la ‘disciplina’ que estudia el fenómeno de noesis musical? ¿Es la filosofía musicística la promotora de los pensamientos y la proveedora de redes conceptuales para reflexionar sobre el conocimiento musical? ¿Es viable la construcción de una red conceptual propia para nuestro campo de estudio? ¿Podemos validar la caracterización semiótica como un método de acercamiento al estudio de la comprensión musical?

La *filosofía musicística* que podría bosquejarse a partir de la perspectiva searleana sería compatible con la perspectiva semiótica peirceana, porque ambos autores centraron su interés en lo social. El enfoque naturalista biológico de Searle no se contraponen en absoluto con la perspectiva social dado que Searle propuso desprendernos de los dualismos naturaleza-sociedad.

La activación de registros musicales no implica el abandono de otros registros extramusicales, por el contrario, como hemos señalado, *musicar* depende de registros múltiples, de otras representaciones semióticas que son útiles en el desarrollo de otras habilidades indispensables en el acto de “hacer música”, tales como: memorización, control escénico, dominio corporal, lectura, expresividad, coordinación visual y cinética,

etc. En este sentido, el acto de *musicar* como proceso semiótico, se caracterizaría por una activación simultánea y alternada de registros semióticos diversos. Se podría afirmar que cuando un sujeto realiza ‘intuitivamente’ cada una de las acciones para *musicar* habrá ocurrido la apropiación noética de los elementos del sistema musical; sin embargo, la plena realización de los fenómenos musicales –en sentido estético– como la duración precisa (ritmo) y la dinámica ‘correcta’ (intensidad), dependen de intelecciones efectuadas desde otros sistemas semióticos, como podrían ser el numérico y el verbal.

En este proceso de investigación aún nos ha quedado pendiente la lectura del libro de Alfred Schütz *Escritos sobre la fenomenología de la música* [*Schriften zur phänomenologie der musik*] (1976), el cual estaría disponible en Alemania en octubre de 2010, pero recibimos notificación de que se postergó la edición hasta junio de 2011.

El libro contiene los siguientes ensayos: “El sentido de una obra artística: música” (1924), “Texto hacia una fenomenología de la experiencia musical” (1944), “Signo y símbolo” (1955/1956), “*Making music together*. Un estudio sobre las relaciones sociales” (1947/1951), Mozart y los filósofos (1956) y William James y Henri Bergson (1958). Existe una versión en inglés: Schütz, Alfred (1976) “Fragments on the phenomenology of music” in *In Search of musical method*, ed. F. J. Smith, London, New York, and Paris: Gordon and Breach Science Publishers, 23-71 (IKK, 2009);² sin embargo, no la tuvimos a disposición para este trabajo.

Aunque ya hemos analizado algunos de los textos en otras ediciones, el interés principal de este análisis era revisar la comprensión de esta teoría social de la música, en su conjunto, para poder ampliar nuestra concepción de la dimensión estética en nuestra investigación.

Deseamos avanzar en la comprensión de la idea de música de Schütz como un *acto social* –no lingüístico y no conceptual– de *sintonía mutua en el tiempo interior*.

² Consultado en: www.lebenswelt-und-lebensform.de/asw.html.

Fuentes principales

1) Relacionadas con la teoría de Duval

Cárdenas Castillo, Cristina (2002). Hacia una semiótica de la educación. *Sinéctica*. Tlaquepaque, Jalisco: Departamento de Educación y Valores-ITESO, núm. 19, julio-enero, pp. 28-38.

Duval, Raymond (1995). Capítulo II: Las funciones discursivas de una lengua. *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels [Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizaje intelectual]*. Traducción de Cristina Cárdenas Castillo. Berne: Peter Lang/ Editions Scientifiques Européennes.

— (1998a). L'apprentissage en mathématiques requiert-il un fonctionnement cognitif spécifique? [El aprendizaje en matemáticas requiere un funcionamiento cognitivo específico]. *Conference au 23ème Congrès International sur les troubles d'apprentissage*. Traducción de Cristina Cárdenas Castillo. Montreal, marzo.

— (1998b). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. *Investigaciones en matemática educativa II*. México: Iberoamérica, pp. 173-201.

— (1999). *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Traducción presentada en la revista electrónica *Síntesis: Sala de Lectura del Periódico Institucional de la Universidad del Valle*. Santiago de Cali: Oficina de Comunicaciones de la Universidad del Valle. Disponible en: sintesis.univalle.edu.co/saladelectura/semiosis.html.

2) Relacionadas con la teoría de Peirce

Barrena, Sara y Jaime Nubiola (2007). Charles Sanders Peirce y F. Fernández Labastida (2006-2010). *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Roma: Universidad Pontificia

- de la Santa Cruz. Disponible en: www.philosophica.info/archivo/2007/voces/peirce/Peirce.html.
- Bergman, Mats y Sami Paavola (2003). *Commens, Virtual Centre for Peirce Studies at the University of Helsinki*. Disponible en: www.helsinki.fi/science/commens/index.html.
- CP (1994). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1-6 Charles Hartshorne, Paul Weiss, eds. (1931-1935), vols. 7 y 8 (1958). Arthur W. Burks, ed. Cambridge, MA: Harvard University Press. En *Deely J.* (1994) [Edición electrónica (pdf)]. Charlottesville, VA.: InteLex, 2904 pp.].
- Deely, John (2000a). The red book. The beginning of postmodern times or: Charles Sanders Peirce and the recovery of signum. Helsinki, 2 de noviembre. Mats Bergman y Sami Paavola (2003). *Commens, Virtual Centre for Peirce Studies at the University of Helsinki*. Disponible en: www.helsinki.fi/science/commens/papers/redbook.pdf.
- (2000b). The green book. The impact of semiotics on philosophy, Helsinki 1 de diciembre. Mats Bergman y Sami Paavola (2003). *Commens, Virtual Centre for Peirce Studies at the University of Helsinki*. Disponible en: www.helsinki.fi/science/commens/papers/greenbook.pdf.
- GEP (2010). *Grupo de Estudios Peirceanos*. Navarra: Universidad de Navarra. Disponible en: www.unav.es/gep/.
- James, William (1907). Lecture II: What pragmatism means. *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking*. Disponible en: en.wikisource.org/wiki/Pragmatism:_A_New_Name_for_Some_Old_Ways_of_Thinking.
- Peirce, Charles Sanders (1878). Illustrations of the logic of science III. *Popular Science Monthly*, vol. 12, marzo. Disponible en: en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_12/March_1878/Illustrations_of_the_Logic_of_Science_III.
- (1888). Tricotomía [Traducción castellana de Uxía Rivas, 1999]. GEP (2010). *Grupo de Estudios Peirceanos*. Navarra: Universidad de Navarra. Disponible en: www.unav.es/gep/Trico.html.
- (1902). Una clasificación detallada de las ciencias [Traducción castellana de Fernando C. Vevia, 1997]. GEP (2010). *Grupo de Estudios Peirceanos*. Universidad de Navarra. Disponible en: www.unav.es/gep/OnScienceAndNaturalClasses.html.
- (1903a). El pragmatismo: las ciencias normativas. *Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo*, Lección I. Traducción castellana de Uxía Rivas (2003). Original en CP 5. 14-40. E-31080. Pamplona: Universidad de Navarra/Grupo de Estudios Peirceanos (GEP) Departamento de Filosofía. Disponible en: www.unav.es/gep/HarvardLecturesPragmatism/HarvardLecturesPragmatism1.html.
- (1903b). Bosquejo de una clasificación de las ciencias [Traducción castellana y notas de Fernando C. Vevia, 1997]. GEP (2010). *Grupo de Estudios Peirceanos*. Navarra: Universidad de Navarra. Disponible en: www.unav.es/gep/AnOutlineClassification.html.

- (1904). Qué es el pragmatismo [Traducción castellana de Norman Ahumada, 2004]. GEP (2010). *Grupo de Estudios Peirceanos*. Navarra: Universidad de Navarra. Disponible en: www.unav.es/gep/WhatPragmatismIs.html.
- (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- PEP (2010). *The Peirce Edition Project*. Purdue University Indianapolis: Institute for American Thought, Indiana University. Disponible en: www.iupui.edu/~peirce/index.html.
- Shook, John (2010). *Pragmatism cybrary*. Disponible en: www.pragmatism.org/.
- SPM (1877, 1878). *Popular Science Monthly*. Disponible en: en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly.
- Textlog.de (2010). Charles Sanders Peirce. *Historische Texte & Wörterbücher*. Disponible en: www.textlog.de/4261-2.html.

3) Relacionadas con la teoría de Schütz

- IIK Internationalen und Interdisziplinären (2009). *Konferenz “Lebenswelt und Lebensform”* [Conferencia Internacional e Interdisciplinaria “Mundo de la vida y Forma de la vida”], del 8 al 10 de octubre de 2009. Universität Erlangen Nürnberg. Disponible en: www.lebenswelt-und-lebensform.de/.
- Schütz, Alfred (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- y Thomas Luckmann (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

4) Relacionadas con la teoría de Searle

- Searle, John R. (2001a). *Mente, lenguaje y sociedad*. Madrid: Alianza.
- (2001b). *Actos de habla: ensayo de filosofía de la mente, lenguaje y sociedad*. Madrid: Cambridge University Press/Cátedra.
- (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y Crea*. Barcelona: El Roure.

Bibliografía general

- Abromont, Claude y Eugène de Montalembert (2005). *Teoría de la música. Una guía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Adorno, Theodor W. (2000). *Sobre la música*. Barcelona: Paidós/ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Akoun, André y Jean-Louis Ferrier (1977). *Diccionarios del saber moderno. Las artes*. Bilbao: Mensajero.
- Alliende G., Felipe y Mabel Condemarín G. (1999). *Lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Bajtín, Mijaíl (2003). *La novela polifónica. Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, Roland (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Bartra, Roger (2007). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2007). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo Veintiuno.
- Boyd, Malcom (1985). *Bach*. Barcelona: Salvat.
- Brockhaus (2003). *Enciclopedia electrónica*. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus AG.
- Bruhn, Herbert, Reinhard Kopiez y Andreas C. Lehmann, comps. (2008). *Musikpsychologie. Das neue handbuch [Psicología de la música. El nuevo manual]*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bunge, Mario (1983). *La investigación científica*. México: Ariel/Planeta.
- (2005). *Diccionario de filosofía*. México: Siglo Veintiuno.
- (2006). *Epistemología*. México: Siglo Veintiuno.
- Calabrese, Omar (1987). *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Condemarín, Mabel (1998). *Lectura temprana. Jardín infantil y primer grado*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Cullin, Oliver (2005). *Breve historia de la música en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.
- Chávez, Carlos (1992). *Hacia una nueva música, ensayo sobre música y electricidad*. México: El Colegio Nacional.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo Veintiuno.
- Eco, Umberto (2002). *La definición del arte*. Barcelona: Imago Mundi.
- (2005a). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. México: Debolsillo.
- (2005b). *Tratado de semiótica general*. México: Debolsillo.
- Eggebrecht, Heinrich, comp. *et al.* (1986). *Meyers kleines lexikon*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Faltin, Peter (1985). *Bedeutung ästhetischer zeichen. Musik und sprache [Significado de los signos estéticos. Música y lenguaje]*. Aachen: Rader.
- y Hans-Peter Reinecke, comps. (1973). *Musik und verstehen. Aufsätze zur semiotischen theorie, Ästhetik und soziologie der musikalischen rezeption [Música y comprensión. Ensayos sobre teoría semiótica, estética y sociología de la recepción musical]*. Köln: Arno Volk-Verlag.

- Flick, Uwe, Ernest von Kardorff y Ines Steinke, comps. (2009). *Qualitative forschung: ein handbuch [Investigación cualitativa: un manual]*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Fubini, Enrico (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Gadamer, Hans-Georg (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- García Suárez, Alfonso (1997). *Modos de significar*. Madrid: Tecnos.
- Gardner, Howard (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gembris, Heiner, Rudolf-Dieter Kraemer y Georg Maas, comps. (2003). *Macht musik wirklich kluger? Musikalisches lernen und transfereffekte [¿Realmente hace la música ser más inteligente? Aprendizaje musical y efectos de transferencia]*. Augsburg: Wißner.
- Grabner, Hermann (2001). *Teoría general de la música*. Madrid: Akal.
- Grant, Morag Josephine (2003). Experimental music semiotics. *International Review of the Aesthetic and Sociology of Music*. Croatian Musicological Society, vol. 34, núm. 2, pp. 17-191.
- GROVE (1980). *The new GROVE dictionary of music and musicians*. Londres: Macmillan.
- Gruhn, Wilfried (2005). *Der musikverstand. Neurologische Grundlagen des musikalischen denkens, hörens und lernens [La comprensión musical. Fundamentos neurológicos del pensamiento, audición y aprendizaje musicales]*. Hildesheim: Georg Olms.
- Haller, Rudolf (2003). Analytische philosophie: wendung zur sprache [Filosofía analítica: el giro lingüístico]. *Brockhaus*. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus.
- Hanslick, Eduard (1854). Cap. VII. Die begriffe inhalt und form in der musik. *Vom musikalisch-schönen. Ein beitrag zur revision der ästhetik der tonkunst. [De lo bello en la música. Una contribución a la revisión de la estética del arte sonoro]*. Traducción de Jürgen Myrthe y Susana Carbajal. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 95-104.
- Hargreaves, David John (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.
- Honolka, Kurt et al. (1979). *Historia de la música*. Madrid: EDAF.
- Jiménez Cataño, Rafael (2006). *La debilidad del poder creador*. México: Jus.
- Jourdain, Robert (2001). *Das wohltemperierte Gehirn. Wie musik im kopf entsteht und wirkt [El cerebro bien temperado. Cómo se genera y afecta la música en la cabeza]*. Heidelberg: Spektrum.
- Kandinsky, Vasili (1987). *La gramática de la creación. El futuro de la pintura*. Barcelona: Paidós.
- Karbusicky, Vladimir (1986). *Grundriß der musikalischen Semantik. [Fundamentos de la semántica musical]* WBG: Darmstadt.
- comp. (1990). *Sinn und bedeutung in der musik. Texte zur entwicklung des musiksemiotischen denkens [Sentido y significado en la música. Textos acerca del desarrollo del pensamiento semiótico-musical]*. Darmstadt: WBG.

- Kleinen, Günter (2007). Musikalische lebenswelten [Mundos de la vida musicales]. Helga de la Motte-Haber y Hans Neuhoff, comps. *Handbuch der systematischen musikwissenschaft band IV. Musiksoziologie [Manual de las ciencias musicales sistemáticas. Tomo IV. Sociología de la música]*. Laaber: Laaber Verlag, pp. 438-455.
- Kopiez, Reinhard (2006). Making music and making sense through music. Expressive Performance and communication. Richard Colwell, comp. *MENC¹ Handbook of musical cognition and development*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 189-224.
- Kreutz, Günter (2005). Melodiewahrnehmung: funktionen von arbeitsgedächtnis und aufmerksamkeit. Helga de la Motte-Haber y Günther Rötter, comps. *Handbuch der systematischen musikwissenschaft. Band III. musikpsychologie [Manual de las ciencias musicales sistemáticas. Tomo III. Psicología de la música]*. Laaber: Laaber Verlag.
- Lerdahl, Fred y Ray Jackendoff (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Akal.
- Martínez Riu, Antoni y Jordi Cortés Morato (1991). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.
- Meyer, Leonard B. (1998). A universe of universals. *The Journal of Musicology*. Berkeley: University of California Press, vol. 16, núm. 1, pp. 3-25.
- Moliner, María (1990). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Monjeau, Federico (2004). *La invención musical. Ideas de historia, forma y representación*. Buenos Aires: Paidós.
- Motte-Haber, Helga de la (2002). *Handbuch der musikpsychologie [Manual de psicología de la música]*. Landshut: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Motte-Haber, Helga de la y Oliver Schwab-Felisch, comps. (2005). *Handbuch der systematischen musikwissenschaft. Band II. Musiktheorie [Manual de las ciencias musicales sistemáticas. Tomo II. Teoría musical]*. Laaber: Laaber Verlag.
- Patiño Orozco, Mayra Analía (2010). *Aplicabilidad de las competencias pedagógico-musicales que desarrolla la Licenciatura en Música, área Teoría e historia de la Universidad de Colima*. Tesis de Maestría en Música, Educación Musical. México: Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Phelps, Roger P. (1980). *A guide to research in music education*. Londres: The Scarecrow Press.
- Putnam, Hilary (2000). *Sentido, sinsentido y los sentidos*. Barcelona: Paidós.
- Raffman, Diana (1993). *Language, music, and mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Randel, Don Michael (1984). *Diccionario Harvard de música*. México: Diana.
- Reicher, Maria E. (2005). *Einführung in die philosophische ästhetik [Introducción a la estética filosófica]*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

¹ *The National Association for Music Education*.

- Ricoeur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno/ Universidad Iberoamericana.
- Rieger, Matthias (2006). *Helmholtz musicus. Die objektivierung der musik im 19. Jahrhundert durch Helmholtz'Lehre von den tonempfindungen [Helmholtz musicus. La objetivación de la música en el siglo XIX a través de la teoría de la sensación del sonido de Helmholtz]*. WBG: Darmstadt.
- Rousseau, Jean-Jacques (2006). *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Russ, Jacqueline (2001). *Los métodos en filosofía*. Madrid: Síntesis.
- Sacks, Oliver W. (1985). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. México: Munchnik/Océano.
- Sapir, Edward (1954). *El lenguaje*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, Ferdinand de (1986). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- Schaeffer, Pierre (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.
- Schatt, Peter W. (2007). *Einführung in die musikpädagogik [Introducción a la pedagogía de la música]*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, Reinhard (1980). *Semiotik der musik. Darstellung und kritik [Semiótica de la música. Presentación y crítica]*. München: Fink.
- Schopenhauer, Arthur (1998). *Pensamiento, palabras y música*. Madrid: EDAF.
- Schumacher, Ralf, Eckart Altenmüller, Werner Deutsch, Jäncke, Lutz, Aljoscha Neubauer, Andreas Fink, Gudrun Schwarzer, Maria Spsychiger, Elsbeth Stern y Oliver Vitouch (2006). *Macht Mozart schlau? Die förderung kognitiver kompetenzen durch musik. Band 18. [¿Hace Mozart ser más listo? El desarrollo de competencias cognitivas mediante la música]*. Berlín: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Ministerio Federal de Educación e Investigación].
- Seco, Manuel (1989). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe.
- Spsychiger, M. (2001). Understanding musical activity and musical learning as sign processes: toward a semiotic approach to music education. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 53-67.
- Stoffer, Thomas y Rolf Oerter (2005). *Allgemeine musikpsychologie. [Psicología general de la música]*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Storr, Anthony (2002). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.
- Verón, Eliseo (1998). *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Voltmer, Ulrike (2005). *Semiose des musikalischen. Zur rekonstruktion musikalischer erkenntnis [Semiosis de lo musical. Hacia la reconstrucción del conocimiento musical]*. Saarbrücken: Lichtenstern Verlag.

- Weiss, Eduardo (2005). *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento*. Conferencia magistral presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Willems, Edgar (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, Ludwig (1994). *Observaciones sobre los colores*. Barcelona: Universidad Nacional Autónoma de México/Paidós.
- Wolffer, José (1999a). La música en el espejo de la semiología; entrevista a Jean-Jacques Nattiez. 1a. parte. *Pauta. Cuadernos de teoría y crítica musical*, núm. 71, julio-septiembre. CONACULTA/INBA, pp. 26-38.
- (1999b). La música en el espejo de la semiología; entrevista a Jean-Jacques Nattiez. 2a. parte. *Pauta. Cuadernos de teoría y crítica musical*. México: CONACULTA/INBA, núm. 72, octubre-diciembre, pp. 5-17.

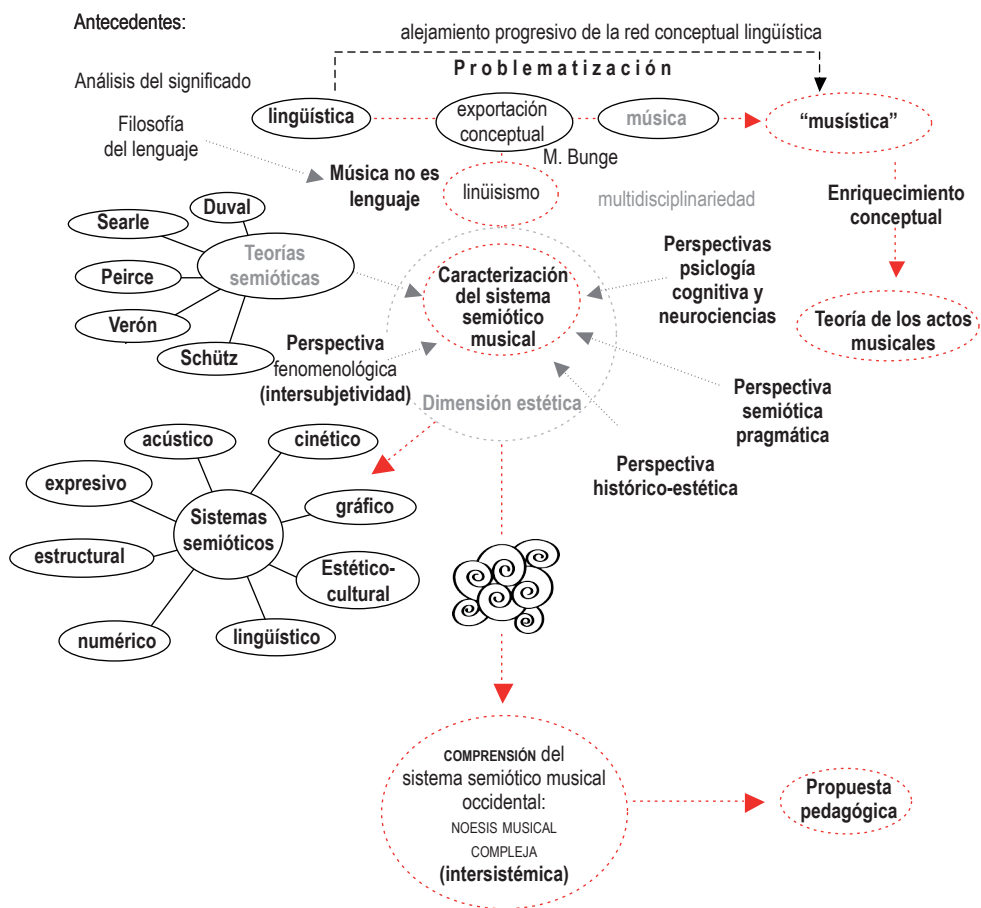
Fuentes electrónicas

- CARP *Center for Advanced Research in Phenomenology* (2001). Disponible en: www.phenomenologycenter.org/images/campo.htm.
- CONACULTA Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Disponible en: www.conaculta.gob.mx.
- Dunsby, Jonathan (1983). Music and semiotics: the Nattiez Phase. *Oxford Journals: Musical Quarterly LXIX*. Oxford: Oxford University Press, pp. 27-43. Disponible en: mq.oxfordjournals.org/.
- FESNOJIV (2008). Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Disponible en: www.fesnojiv.gob.ve/.
- GrEGu (2006). Grupo Estudio de Gurwitsch. Disponible en: www.gurwitsch.net/bio.htm.
- Gruhn, Wilfried (2007). Página personal. Disponible en: www.wgruhn.de (07/06/ 2008).
- ISI International Semiotics Institute (2010). Imatra. Disponible en: www.isisemiotics.fi.
- JAE (2010). *The Journal of Aesthetic Education*. Chicago: University of Illinois Press. Disponible en: www.press.uillinois.edu/journals/jae.html.
- Jiránek, Jaroslav (1977). Zum gegenwärtigen Stand der semantischen auffassung der musik [Hacia un Estado del conocimiento actual de la concepción semántica de la música]. *Archiv für musikwissenschaft [Archivo de musicología]*, 34. Jahrg., H. 2. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag. Disponible en: www.jstor.org (03/05/2010).
- Kalkofen, Herman (2008). Sich selbst bezeichnende zeichen [Signos autodescriptivos]. *IMAGE, Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft [Revista para las ciencias interdisciplinarias de la imagen]*, núm. 7, enero. Chemnitz: Technischen Universität Chemnitz. Disponible en: www.bildwissenschaft.org/image/ausgaben?function=fnArticle&showArticle=124.

- López Cano, Rubén (2007). *Elementos para el estudio semiótico de la cognición musical. Teorías cognitivas, esquemas, tipos cognitivos y procesos de categorización*. SITEM Universidad de Valladolid/ Seminario de Semiología Musical-UNAM. Universidad Helsinki. Disponible en: www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo2.html. (03/09/2007).
- Martínez, José Luiz (2001). Semiótica de la música: una teoría basada en Peirce. *Signa, revista de la Asociación Española de Semiótica*, núm. 10. Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Disponible en: bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371852677834857430035/p0000011.htm.
- Parncutt, Richard (2007). Systematic musicology and the history and future of western musical scholarship. *Journal of interdisciplinary music studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-32. Consultado el 01 de junio de 2010 en: www.uni-graz.at/~parncutt/publications.html.
- Posner, Roland, Klaus Robering y Thomas Sebeok (1997). *Semiotik / semiotics. A handbook on the sign theoretic foundations of nature and culture / ein handbuch zu den zeichentheoretischen grundlagen von natur und kultur*. Tomo I. Nueva York-Berlín: Walter de Gruyter. Libro electrónico. Disponible en: www.reference-global.com.
- (1998). *Semiotik / semiotics. A handbook on the sign theoretic foundations of nature and culture / ein handbuch zu den zeichentheoretischen grundlagen von natur und kultur*. Tomo II. Nueva York-Berlín: Walter de Gruyter. Libro electrónico. Disponible en: www.reference-global.com.
- (2003). *Semiotik / semiotics. A handbook on the sign theoretic foundations of nature and culture / ein handbuch zu den zeichentheoretischen grundlagen von natur und kultur*. Tomo III. Nueva York-Berlin: Walter de Gruyter. Libro electrónico. Disponible en: www.reference-global.com.
- (2004). *Semiotik / semiotics. A handbook on the sign theoretic foundations of nature and culture / ein handbuch zu den zeichentheoretischen grundlagen von natur und kultur*. Tomo IV. Nueva York-Berlin: Walter de Gruyter. Libro electrónico. Disponible en: www.reference-global.com.
- PZ (2008). *Project Zero*. Harvard Graduate School of Education. Disponible en: www.pz.harvard.edu.
- Retórica (2011). *Manual de retórica y recursos estilísticos*. Disponible en: retorica.librode-notas.com/.
- Rosental, Mark Moisevich y Pavel Fedorovich Iudin (1965). *Diccionario soviético de filosofía*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. *Proyecto filosofía en español*. En línea. Oviedo: Fundación Gustavo Bueno. Disponible en: www.filosofia.org/.
- Scolari, Carlos y Paolo Bertetti (2008). Entrevista. Eliseo Verón: la televisión, ese fenómeno ‘masivo’. Que conocimos, está condenada a desaparecer. *Revista Alambre. Comunicación, información, cultura*, núm. 1, marzo. Buenos Aires. Disponible en: www.revistaalambre.com/Articulos/ArticuloMuestra.asp?Id=13 [Publicada en MEDIAMERICA. Semiotica e

- analisi dei media a America Latina, Cartman Edizioni, Torino (Italia), 2007. Versión en castellano para Digitalismo.com (digitalistas.blogspot.com/2007/12/mediamerica-entrevista-eliseo-vern.htmlz/a>*)]
- SEP Secretaría de Educación Pública (2006). *Stanford encyclopedia of phylosophie*. Disponible en: plato.stanford.edu.
- SSM *Seminario de Semiología Musical*. México: UNAM. Disponible en: www.semiomusical.unam.mx/.
- Varga, Iby-Jolande (2002). *Heinrich Schenker*. Viena: Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien. Disponible en: www.mdw.ac.at/.
- Vargas, Ángel (2006). Busca experto demostrar que la música es tan indispensable como respirar o comer. *La Jornada*. México, 10 de marzo. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2006/03/10/a05n1cul.php.

MAPA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



*Acercamiento semiótico y epistemológico
al aprendizaje de la música*

Núm. 6

Se terminó de editar en octubre de 2014
en Epígrafe, diseño editorial
Verónica Segovia González
Marsella Sur 510, interior M, Colonia Americana
Guadalajara, Jalisco, México
La edición consta de 1 ejemplar