

# UN PASO ATRÁS.

Una revisión teórico-metodológica para una etnografía del aprendizaje musical

Autora: Candelaria Teresa García Campos

Tutora: Manuela Cantón Delgado

Trabajo Fin de Grado en Antropología Social y Cultural

Convocatoria diciembre 2020

Universidad de Sevilla

# UN PASO ATRÁS. Revisión teórico-metodológica para una etnografía del aprendizaje musical

<b>Agradecimientos</b> .....	3
<b>Introducción</b> .....	5
<b>Bloque I. Reflexiones sobre el encuentro etnográfico.</b> .....	10
Primera parte. Un relato sobre los encuentros musicales. ....	10
Segunda parte. Problemas en el campo.....	21
<b>Bloque II. Reformulaciones teóricas.</b> .....	34
(¿) La escucha de todas las escuchas (?) .....	34
Reubicando los modelos sensoriales. ....	40
Dualismos y colapsos. ....	49
<b>Conclusiones. Sigüientes pasos.</b> .....	54
<b>Bibliografía</b> .....	56

## **Resumen**

Planteo este ejercicio como una revisión necesaria de mis primeros trabajos sobre una aproximación al estudio del aprendizaje de la música desde la antropología, para así asentar una base sólida sobre la que continuar mi investigación. Partiendo de la importancia del cuerpo en este tipo de aprendizaje, rescato la fenomenología social en su reformulación moderna a nivel interdisciplinar, tal como lo hace Tim Ingold. Así mismo ensayo una argumentación sobre la importancia que el conocimiento encarnado ostenta tanto para el ejercicio musical como etnográfico.

## **Palabras claves**

*Cuerpo, sentidos, fenomenología, práctica, etnografía*



## **Agradecimientos**

Gracias a mis padres por su apoyo y tozudez. Gracias a Carmen por su esfuerzo y dedicación. Gracias a Manuela por su inspiración y profesionalidad. Gracias a Luis por su compañerismo y su amistad. Gracias a Daniel por su confianza y apoyo incondicional.



## Introducción

Desde hace unos años mi interés ha tomado como foco el aprendizaje de la música a través de diferentes planos vitales. Al ofrecérseme la posibilidad -en la asignatura metodológica de este grado- de elegir libremente una temática sobre la que construir el diseño de una ficticia investigación etnográfica, sin mucha vacilación encaminé mis esfuerzos académicos hacia el montaje de una pesquisa que tuviera esta cuestión como temática central. En la primera parte de la asignatura diseñé un primer acercamiento teórico tomando el cuerpo como locus sobre el que se fundamenta este aprendizaje, pues entiendo la música como una práctica que pone lo movimiento particularmente. Del mismo modo aventuré en esta primera fase ciertos apuntes metodológicos. Con mayor o menor acierto desarrollé estos últimos en la segunda parte de la asignatura a través de una serie de técnicas cuyo punto final consistía en el “análisis” de los datos producidos. Así mismo las experiencias musicales tanto pasadas como actuales informaron estos primeros acercamientos etnográficos debido a mi contacto más o menos directo con algunos mundos musicales de mi ciudad.

Con todo ello, quiero elaborar un escrito que recoja, por un lado, el despliegue de los siguientes pasos de esta investigación en curso. Mi objetivo se traducirá en la formulación de varias preguntas suscitadas a raíz de los anteriores trabajos y de las cuales haré uso como vectores de conocimiento. Por otro lado, quisiera que las diferentes experiencias musicales vividas en estos últimos tiempos vengan a abonar un trabajo académico más cerebral. Es así como a mi entender este trabajo constituye una coherente segunda etapa de un viaje que se reformula a cada paso. En mis charlas, lecturas y debates voy aprendiendo que el signo más característico de la experiencia etnográfica es su carácter emergente (Agar, 1992[1982]) y del cual solo es posible hacer uso si se lo considera un compañero de viaje y no un obstáculo en el camino que mine la coherencia de las primeras hipótesis de trabajo.

Aquello que motiva mi trabajo sigue siendo esa pulsión por desnaturalizar el modelo educativo propio de los conservatorios de música que a lo largo de mi propia trayectoria como aprendiz de músico he conocido. En base a esto, aquello que organiza la exposición que aquí pretendo justificar no será -como lo fue en anteriores trabajos- el conocimiento de diferentes formas de aprender la música y el desvelamiento de las lógicas intrínsecas de los diferentes contextos de aprendizaje, los cuales contribuyen a la

naturalización de la escucha que en cada contexto se construye. En este sentido, quiero revisar la relevancia que ha ostentado la antropología de los sentidos en mis anteriores aparatos teóricos pues, ni pienso que sus propuestas sean del todo acertadas, ni creo que un acercamiento a la música vaya bien encaminado si no se exploran los horizontes que la vertiente del *embodiment* (Csordas,1990) nos ofrece.

Tengo que indicar que en mis lecturas sobre etnomusicología siempre se reproduce una sensación perturbadora de fondo, y es la ausencia o elusión de las cuestiones que atañen a las formas en que la música es aprendida; los mecanismos corporales y cognitivos, prácticos y simbólicos y su entretrejimiento recíproco, así como el entreveramiento con los contextos concretos que los eternos aprendices transitan. Es decir, los entornos de aprendizaje, la intermediación de los instrumentos elegidos y la relación de los músicos y sus instrumentos en la forma en que tienen estos de pensar, hacer, sentir y vivir la música. Movidada por ello, me baso en la concepción de que este proceso tiene diferentes factores/agentes implicados en ella y será el análisis de sus relaciones lo que constituirá el grueso de mi exposición. Por un lado, los entornos de aprendizaje son ecosistemas que ejercen un condicionamiento en qué música aprender, cómo aprenderla, con qué fines, solo o acompañado con muchos papeles de por medio o tras horas de trabajo en solitario, con mucha gente alrededor, de forma angustiada y con miedo, con ánimo... (Ingold, 2000). En definitiva, los contextos de enseñanza-aprendizaje y transmisión-recepción de conocimientos teóricos, prácticos, simbólicos sobre la música –como cualquier otra cuestión de la vida social– conllevan un modelado preexistente al sujeto-aprendiz, una imagen previa sobre él. Por otro lado, el sujeto ejerce su propia acción sobre el entorno en el que se encuentra situado, lleva consigo toda una serie de condicionamientos subjetivos, desde un oído maravilloso para quedarse con melodías, un odio profundo a la música clásica pues le fue impuesta desde niño, así como la falta de la visión o de una falange.

A pesar de la presentación de estos personajes como entes separados, desde un primer momento quisiera sentar la premisa de que ambos son coexistentes y cogenerativos, pues el individuo nunca se vio en una ausencia de contacto con un entorno social intersubjetivo, ni el mundo se vio como una estructura flotante carente de sujetos que no reinventaran continuamente su forma y contenido. En definitiva me interesan la aproximación a la percepción musical desde la premisa de que el aprendiz es ante todo un ser situado en un cuerpo (Merleau-Ponty, 1985 [1945]; Le Breton (2007), al tiempo sujeto y objeto de los

procesos de aprendizaje. Este punto de partida acarrea la necesidad de tratar varias de las dicotomías sobre las que el pensamiento occidental está fundamentado y que solo podría enfrentar teniendo como herramienta una filosofía quiasmática (Ramírez, 2013) que se aventure en los vacíos teóricos que las fronteras dualistas suscitan. Para ello me adentro, como vengo señalando, en el análisis de la experiencia perceptiva del entorno entendida como una afinación armónica entre la mente, el cuerpo y el ambiente, pues en el acto de percepción han de reverberar en sintonía para que los canales entre sujeto-objeto se vuelvan transitables. Me interesa ese problema de percepción que enuncia Ingold (2000) el cual consiste en ver de qué modo se traduce la información del mundo a la mente, en definitiva, cómo se aprende.

Algunas de las dicotomías que deberé enfrentar son las de entorno-individuo, objeto-sujeto, sensación-percepción, mente-cuerpo (Csordas, 2001[1994]). Estas divisiones radicales saltan ya en el primero y más sencillo de los acercamientos a los procesos de construcción del conocimiento. Ingold, por ejemplo, lo señala en la mera concepción del proceso de visión o la noción de luz. *Lumen* y *Lux* constituirían dos etapas del proceso de conocimiento donde en un primer momento se hace referencia al fenómeno físico de la luz incidiendo en la retina, correspondiendo el segundo al proceso mental por el que se objetiviza esa información registrada por el órgano sensorial de la vista en su llegada al cerebro a través de los nervios ópticos (Ingold, 2000: 256-57). Esto ya presupone una concepción cartesiana de la relación entre el cuerpo y la mente en el proceso de conocimiento del mundo, así como dos fases del proceso de percepción (sensación/percepción). Se construye el cuerpo humano como ente pasivo a las órdenes de una mente que recibe información del entorno por los órganos sensoriales y otra por la que la mente administra esa información y la compara con saberes almacenados.

La pregunta pertinente es: ¿toda la información o los estímulos captados por los órganos sensoriales son atendidos y comprendidos? Este será uno de los centros del posterior análisis. El cartesianismo, del que muchos identifican su pervivencia actual, conllevaría la noción de un individuo como *locus* de la conciencia en cuyo límite cutáneo existe una frontera con un entorno constituido por objetos preparados para ser conocidos. Sin embargo, la propia noción de percepción rompe con este distanciamiento basado en la fenomenología de Merleau-Ponty (1985[1945]) que lejos de constituir un ejercicio solipsista fundamenta la existencia del individuo en una localización del sujeto en un cuerpo y en un entorno intersubjetivo por definición. Pienso que a través de la atención a



las diversas formas en que las personas aprenden la música es posible dar cuenta de esta íntima relación entre el individuo y su entorno en la construcción del conocimiento, que siempre anda reformulándose y la cual nos sirve precisamente para responder a las diversas situaciones que nos quedan por experimentar.

Una buena pregunta puede ser ¿por qué es relevante atender al proceso de percepción para una comprensión del aprendizaje musical? Confieso no haber llegado a ello de manera consciente, sino que han sido muchos detalles ajenos al propio trabajo de investigación los que me hicieron interesarme en un primer momento por el trabajo de Merleau-Ponty y la noción de percepción –principalmente las charlas con una compañera de clase–. Si bien mediada por los factores comentados, es en el transcurso de la investigación bibliográfica (en la que aún me hallo inmersa) en la que fui consciente de la relevancia de dicho proceso tiene en cualquier tipo de aprendizaje. Inspirada por las lecturas de Merleau-Ponty, Csordas, Ingold y Teodoro Ramírez convengo en que aprender refiere a un movimiento del sujeto de aprendizaje, un movimiento de apertura al mundo que liga al sujeto y al objeto de conocimiento en una fusión particular.

Al comenzar el ejercicio denominado TFG y al igual que mis compañeros hicieron anteriormente, me estuve debatiendo largo tiempo sobre la posibilidad de un trabajo de tipo puramente teórico o, en su lugar, uno donde mis experiencias de campo tuvieran al menos una presencia equitativa respecto a las cuestiones teóricas. Por un lado, me urgía la necesidad de profundizar en los pequeños apuntes teóricos que habían sustentado mi anterior diseño. Así mismo, pienso que me he ido acomodando en la realización de ejercicios de esta naturaleza, pues a lo largo del grado escasea la práctica etnográfica integral. Esto me incita a aventurarme en nuevos retos aún a riesgo de fracasar, pues de lo contrario sentiría estar violando la naturaleza de la investigación etnográfica. Si el proceso metodológico global de la disciplina antropológica se sustenta en un proceso de idas y venidas de la mesa de trabajo al campo –en palabras de Velasco y Díaz de Rada (2009)– con la intención de suscitar al máximo un estado de descentramiento, no podía incurrir en el aspecto que tantas veces me he escuchado criticar. Así mismo, quería despegarme de esos trabajos monolíticos donde los apartados teóricos y prácticos se encuentran firmemente separados. Es por ello que en el primero de los bloques ensayo una escritura menos ortodoxa que abarque una presentación de la *tradición* de la etnógrafa y la conjugue con algunas dudas metodológicas al respecto y un par de experiencias de campo. Ya en el segundo de los bloques abordo una revisión formalmente más clásica que venga

a revisar el marco teórico que elaboré para mi último trabajo y que a pesar de parecer una reiteración de mis anteriores ideas entiendo como fundamental, pues esta reformulación viene a paliar algunas de las incoherencias que por desconocimiento perpetraba entonces.

## **Bloque I. Reflexiones sobre el encuentro etnográfico.**

Sinceramente, este estudio sobre los procesos de aprendizaje de la música con énfasis en el cuerpo y los sentidos no surge como fruto de la inquietud académica. Mi experiencia como aprendiz tiene un efecto radical en la constitución del proyecto de investigación y desde luego no pretendo oscurecer este aspecto. Por ello estoy interesada en proponer al lector una presentación que venga a dotar de contexto el ejercicio que encontrará en las siguientes páginas. Como el paso atrás que el atleta lleva a cabo en la preparación de un salto, para la introducción de este apartado rescato algunas experiencias de mi propio itinerario –tanto previas como coetáneas a los comienzos de los primeros esbozos del proyecto-. A través de ellas quiero poner el foco sobre la fecundidad que una revisión desnaturalizadora de la propia tradición ejerce sobre todo ejercicio etnográfico. Agar (1992) invita a ello estableciendo un triple condicionamiento (tradición del etnógrafo, tradición del grupo de estudio y tradición de la audiencia) del que cualquier etnografía es producto emergente. De esta forma doy por introducido un relato sobre la conformación de mis primeras nociones musicales y su aprendizaje, para luego abordar las reformulaciones comprensivas que fue sufriendo dicho marco y con ello introducir “la tradición de la etnógrafa” de estas pesquisas.

### *Primera parte. Un relato sobre los encuentros musicales.*

Al igual que mi hermana, de los ocho a los catorce años fui superando con más o menos éxito los cursos en uno de los conservatorios de mi ciudad. Durante los primeros seis años acudía dos veces en semana a las clases de lenguaje musical, que en mi recuerdo constituyen la centralidad de nuestro paso por el conservatorio. La asignatura constaba de cuatro secciones: ritmo, entonación, teoría musical y dictado rítmico, melódico o armónico (según el nivel que estuviera cursando). En base a mis recuerdos puedo detallar que el ritmo y la entonación constituían asuntos de la misma índole. En clase, el ritmo y la entonación eran aprendidos mediante el apoyo fundamental en dos libros repletos de pentagramas. Uno de ellos se caracterizaba por el progresivo aumento de la complejidad de las figuras rítmicas y el cambio de claves. Respecto al otro, conforme se sucedían las

páginas, podía observarse la creciente dificultad melódica de las líneas que el alumno enfrentaría a lo largo del curso.

El acercamiento a la teoría musical se realizaba a través de otra serie de libros, correspondientes a los diferentes cursos, todos ellos de la misma editorial y específicamente diseñados según los objetivos previstos por la asignatura de acuerdo a alguna ley educativa que desconocía. Durante los últimos cuatro cursos la portada del libro era la misma, solo que el color de relleno de la tipografía indicaba el nivel del contenido. Este abordaba desde las figuras rítmicas básicas (redonda, blanca, negra, corchea, etc.) y sus silencios, la identificación de las notas en el pentagrama, las nociones de “nota alterada” y “nota natural”, las tonalidades, las escalas mayores y menores y herramientas para su identificación, hasta el transporte y cierta iniciación a la armonía tonal. Nociones todas ellas que debíamos adquirir los alumnos a lo largo de los primeros seis años. Entendía que esos conocimientos estaban orientados, desde mi perspectiva, a manejar la lecto-escritura de partituras y la aplicación en nuestros instrumentos, por un lado, y la creación de una base teórica que nos permitiera adentrarnos en los últimos cursos del grado profesional (entonces llamado grado medio) en materias como el análisis armónico de obras clásicas o la composición, las cuales nunca llegué a cursar. Disfrutaba con las lecciones de teoría. Creo que me gustaban los ejercicios de escalas, intervalos y tonalidades porque me resultaba sencillo entender las relaciones entre los óvalos dibujados en el papel pautado. Dichas nociones deberían ser más tarde identificadas en las partituras asignadas, ya fueran las del libro de ritmo, el de entonación, las partituras de las clases de instrumento o de coro<sup>1</sup>. Entonación junto a Dictado eran las secciones que sacaban a la profesora de su mesa y la sentaban frente al piano de pared de la clase. Durante las lecciones de Entonación, su rol era el de crear una base armónica a piano sobre la que nosotros, individual o colectivamente, entonáramos la melodía del ejercicio correspondiente<sup>2</sup>.

En las clases de lenguaje musical nos dábamos cita alumnos de diferentes instrumentos. A lo largo de mi estancia en la institución compartí aula con estudiantes de piano, guitarra, chelo, oboe, percusión y otras especialidades que no recuerdo. Cada uno de ellos destacaba en unas materias u otras -y sin ánimo de establecer unos enunciados de

---

<sup>1</sup> Menciono las asignaturas que cursé exclusivamente.

<sup>2</sup> Doy por hecho que el lector comprende que las actividades no se reducen a las pequeñas descripciones que presento.

carácter universalizante, simplemente aspiro a detallar ciertos comentarios de pasillo-. Claramente los jóvenes percusionistas sobresalían en Ritmo, pues sus prácticas instrumentísticas se orientaban al manejo de dicha dimensión musical. De la misma forma, encontraban su pesadilla en las sesiones de Dictado, pues aun teniendo facilidades para la identificación de las figuras rítmicas que la profesora tocaba al piano, manifestaban serios problemas para la traslación de la línea melódica al papel pautado. En este mismo sentido, los instrumentistas que trabajaban con diferentes claves en sus prácticas de viola, contrabajo, fagot o piano<sup>3</sup> –por tomar algunos ejemplos– no tuvieron grandes problemas cuando en los primeros cursos del grado profesional la dificultad de las lecciones de ritmo viró hacia la lectura en clave de Do en segunda, en tercera y clave de Fa en tercera, entre otras.

Leer en claves diferentes a la de Sol<sup>4</sup> (primera clave aprendida durante el grado elemental) había sido parte de su aprendizaje instrumental antes de formar parte del contenido de la asignatura común. En mi caso como estudiante de piano, incluso antes de entrar en el conservatorio ya leía y tocaba partituras. Debido al amplio rango de frecuencias que comprende este instrumento, para su escritura se hace uso de dos pentagramas paralelos que se van leyendo verticalmente. En la mayoría de las ocasiones el pentagrama superior corresponde a aquello que reproducirá la mano derecha en la parte derecha o aguda del instrumento, siendo las frecuencias medias y graves las que se representan en el pentagrama inferior en clave de Fa en cuarta<sup>5</sup> y se asocia a la mano izquierda del pianista. Para el caso de los violistas -quienes leían sus partituras en Do en tercera-, lo que desde los libros de ritmo se planteaba como progresiva complejización, para estos instrumentistas se antojaba ejercicio cotidiano.

Siguiendo con los pianistas y la dimensión tímbrica de este instrumento, a la mayoría de nosotros nos resultaba más sencillo el dictado melódico y armónico, pues los sonidos que debíamos plasmar en el papel nos eran reconocibles. Desde mi experiencia, al aprender a tocar un instrumento con partitura, conforme iba asociando nombres a los

---

<sup>3</sup> Enumeración no es aleatoria pues todos ellos son instrumentos cuyas voces no son transcritas, o al menos no exclusivamente, en clave de Sol, debido al registro de frecuencias que es posible alcanzar con su morfología.

<sup>4</sup> La clave de sol es la que en el marco del conservatorio se aprende en primer momento y que sitúa la nota Sol en la segunda línea inferior del pentagrama. Esta nos da acceso a la representación a lo largo del pentagrama y de forma mas clara (sin la inclusión de líneas adicionales) las frecuencias medias, las utilizadas en las lecciones musicales básicas, correspondiente a la tesitura de las voces blancas.

<sup>5</sup> La necesidad de recurrir a otras claves dependerá entonces del registro del instrumento que quiere representarse.

óvalos situados entre las líneas del pentagrama, relacionaba esos nombres con el sonido emitido por la vibración de las cuerdas metalizadas que el martillo golpea al ser activado el mecanismo que inician las teclas. Y lo que considero más relevante, establecía una relación de equivalencia entre sonido, dibujo y lugar en el instrumento. A diferencia de los guitarristas para nosotros -los pianistas y teclistas, en condiciones normales- la nota Do, la frecuencia 261,63 Hz, solo tiene un lugar en el instrumento y ese es el C4 o Do central mientras que para los primeros esa misma frecuencia es posible encontrarla tanto en el primer traste de la segunda cuerda, como en el quinto de la tercera o el décimo de la cuarta prima y otros dos lugares de menor uso. Estar acostumbrada a la asociación entre sonido y palabra en mi práctica pianística sin duda me facilitaba los ejercicios de Dictado, pues al oír las notas del piano de la clase, conformaba como objeto de percepción unos sonidos que automáticamente nombraba como Do, Fa#, Sib... y situaba en el pentagrama, mientras que para otros compañeros esos nombres llegaban con menor inmediatez. En definitiva, tomando estas lecciones con perspectiva pienso que ni los alumnos se enfrentaban de la misma manera a los ejercicios y contenidos de aquella asignatura básica para todo músico de conservatorio. Ni los objetivos previstos por los programas de estudio eran encarnados de igual manera por los discentes.

Frente a las dos horas semanales de lenguaje musical, los alumnos recibíamos una hora de instrumento. En mis recuerdos reconstruyo dichas clases como exámenes semanales. Nada más llegar al aula sacaba los libros de ejercicios de técnica y agilidad, los colocaba en el atril quedando los papeles unos centímetros por encima de mi línea de visión, lo que me obligaba a levantar la cabeza unos grados hacia arriba y alejar, de esta manera, la mirada del teclado. Tras tocar un par de escalas, varios arpeggios, algunos ejercicios de pura técnica –y si no nos habíamos detenido en exceso debido a la corrección de mis errores–, pasábamos a las obras: una sonata de Beethoven, un vals de Chopin, un preludio de Bach o una canción de Bártok. Desde mi perspectiva el reto principal de cada semana consistía en haber entrenado lo suficiente la coordinación vista-tacto-escucha como para ser capaz de reproducir con mi instrumento la música escrita en el papel pautado. Desde luego mi noción actual de lo que significa saber música o saber tocar un instrumento dista bastante del ejercicio de reproducir correctamente (incluso los matices y fraseos de la obra que son los que le dan un sentido no mecánico a la producción de sonido) con un instrumento musical lo que se lee en una partitura, sin embargo, por aquel

entonces yo percibía que esta era la preocupación fundamental de mis instructores, y por tanto la mía.

En las clases de instrumento y en casa, durante el tiempo que pasaba frente al piano me situaba al borde de la banqueta negra de madera barnizada, sobre un cojín aterciopelado de color ámbar. La mirada al frente, siempre pendiente del material colocado en el atril. Situaba mis pies cerca de los pedales, adquiriendo más tarde la manía de mantener pulsado el pedal de *sustain* con el pie derecho indefinidamente durante mis interpretaciones e improvisaciones. Esto produce melodías ininteligibles y el emborronamiento de unos acordes con otros y por ende los desprende de su sentido armónico al tiempo que dinamitaba por completo los fraseos. No ha sido hasta hace poco que, gracias a un fallo electrónico en mi teclado actual he comenzado a sentir en mis propias carnes la dependencia que había creado respecto a ese recurso. Por un lado, he notado la incomodidad que la ausencia de ese constante colchón me producía y por otro me ha obligado a buscar otras formas de tocar y abandonar este vicio corporal. Con el pedal pulsado las notas que han sido tocadas previamente se mantienen y al pasar de un acorde a otro se ligan ambos grupos sonoros. El uso común de este recurso es la desactivación del mecanismo al pulsar el siguiente acorde<sup>6</sup> con la intención de ligar las notas y a continuación limpiar el momentáneo barullo sonoro para dejar que se manifieste con claridad el segundo grupo de notas. Ahora pienso que ensuciar los sonidos de esa forma constituía una comfortable trampa desde la cual construí una forma insegura de tocar. En cuanto echaba en falta ese recurso, el brevísimo silencio que se produce entre un acorde, y otro –en ocasiones y dependiendo la técnica que se utilice puede resultar casi imperceptible desde fuera– me provocaba una inexplicable incomodidad y desequilibrio, pues echaba en falta mi escudo protector.

Al entrar en clase de instrumento mi profesor o profesora se encontraba sentado en una pequeña silla de plástico y metal situada junto a la majestuosa banqueta del pianista, reservada a los que iban a ser examinados. Apenas recuerdo a ninguno de ellos sentados en mi lugar, a excepción de que alguna reiterante corrección sobre el mismo pasaje les hiciera levantarse desplazándose a la izquierda para situarse en la posición central. Este movimiento, sin indicación oral mediante, también me desplazaba hacia la

---

<sup>6</sup> Quiero señalar que esta es una simplificación de los usos del pedal, pues el momento para levantar el pie y el tiempo que pasa hasta la próxima vez que es pulsado depende de factores como, por ejemplo, la secuencia armónica y la función del segundo acorde con respecto al primero.

izquierda. Yo me mantenía de pie a la espera de que el docente concluyera la reproducción del pasaje, previo comentario “*Mira. Tiene que ser así*”. Siempre vi esas intervenciones de ánimo reparador un tanto insuficientes. Daba la sensación de que al tocar los compases problemáticos de manera adecuada y yo escucharlo, algo de ello quedaría impreso en las teclas. Capacidades que mediante cierto mecanismo simbiótico me conducirían automáticamente los dedos a los lugares y en los tiempos correctos. Recuerdo que no fue hasta el último de los años que cursé en el conservatorio que mi profesor, en su primer año de interinidad en la ciudad (y el docente más joven con el que había tratado) me instó a que acompañara mi estudio en casa con la escucha de las obras que ambos habíamos convenido en que formaran parte de mi repertorio. Otra novedad consistía en que a la hora de elegir dichas obras (una española, una romántica, una de principios de siglo XX y algunas otras) este señor se encargó de tocar para mí varias opciones con la intención de que yo eligiera la que más me atrajera y por tanto buscando en mí una motivación auditiva. Por primera vez escuchaba la música antes de leerla en el pentagrama. Lamentablemente –y tal como relata mi hermana en su entrevista– no estaba muy perceptiva a todas aquellas novedades y, a mitad de curso, abandoné el conservatorio.

Quisiera, a continuación, abrir un breve paréntesis que me permita introducir a Carmen, estudiante de guitarra flamenca en el conservatorio superior de Córdoba y coproductora de varias de las técnicas de campo que he practicado en el contexto de este estudio. Carmen es mi hermana. Es dos años menor que yo y desde niñas mis padres nos instaron al estudio de la música. Durante la mayor parte de nuestra infancia nuestros caminos musicales se desarrollaron paralelos. La misma escuela infantil, el mismo conservatorio, la misma escuela de apoyo. Ella entró en guitarra clásica y yo en piano, pero sentíamos nuestras experiencias muy similares. Entorno a la misma edad dejamos el conservatorio, siendo entonces cuando nuestras trayectorias empezaron a diverger. Tras el conservatorio –y tal como relato en el cuerpo del trabajo– yo seguí con las clases de piano, además de encontrar como motivación extra mis prácticas semanales con Luis, mis charlas con él y la posterior formación de la banda, todas ellas, experiencias que fueron conformando mi entrada en el mundo del pop-rock amateur de Sevilla. Mi hermana por su lado, una vez abandonó el conservatorio no volvió a oler una guitarra hasta varios años más tarde. Mi madre y yo siempre le insistimos en que volviera a tocar y a pesar de sus negativas no nos sorprendió que lo hiciera, aunque de una forma un tanto inesperada. Mi hermana relata que el reencuentro con su instrumento estuvo delicadamente meditado por



su parte. Me contaba en una de las entrevistas informales que mantuvimos, que al comenzar en la universidad a distancia, mucho del tiempo libre que tenía empezó a dedicarlo a retomar viejas obras del conservatorio. Este ejercicio casi inconsciente fue el que le hizo darse cuenta de que a pesar de las fatigas sufridas en el conservatorio, a ella le gustaba tocar la guitarra. Sin embargo, no le atraía en concreto ninguna música cercana hasta entonces cercana. Ni la música popular –en la que desde su concepción imperaba la guitarra eléctrica–, ni la música clásica le atraían especialmente. Fue entonces cuando pensó en el flamenco. En mi casa esta tradición musical nunca ha tenido mucho protagonismo, por no decir ninguno. Sin embargo, ella pensó que ese podría ser un mundo bastante interesante desde el que retomar su aprendizaje de la guitarra, pues el papel central de este instrumento en el flamenco le atraía especialmente. Esto fue lo que le impulsó a pedirme que preguntara en la escuela en la que yo tomaba clases de introducción al jazz, si existía la posibilidad de tomar clases allí. Así fue como Carmen conoció a Isra, su primera guía en el mundo del flamenco. Cierro paréntesis.

Al año siguiente de dejar el conservatorio, y por insistencia de mi madre, continué mis lecciones de piano en una escuela de música situada en frente del conservatorio y en la que anteriormente había recibido clases de apoyo. A continuación, elaboraré una breve presentación de mis contactos con la música a partir del fracaso –o la *liberación*, tal como Carmen lo define en una de sus narraciones biográficas– que suponía haber abandonado la enseñanza institucionalizada de la música. Pienso que pasé por un proceso de resignificación de la escuela. Aunque al final del siguiente año, Mariam (mi nueva profesora) me invitó al estudio de algunas obras clásicas, en los primeros meses mis encargos consistieron en la preparación de algunas piezas de la banda sonora de la película *Amélie*. Conocía las melodías y las sensaciones que el visionado del filme habían impreso en mi memoria, las cuales podía usar como recurso para mi interpretación en el piano. Me sentía con las herramientas suficientes como para dirigir la ejecución hacia unos senderos interpretativos y no otros. Conocía la historia que quería contar, por lo que tocar no se reducía a un mero ejercicio mecánico de reproducción táctil de la lectura del papel pentagramado. Esto mismo relataba Carmen al remarcar la diferencia entre las clases de guitarra del conservatorio y las clases de apoyo de la escuela.

Como yo tenía que interpretar una obra, pues primero [su profesora de apoyo de estudio al conservatorio en la escuela] me ponía colores en las partituras, después pues me contaba una historia para ayudarme a interpretar esa obra, para ayudarme a matizar (...)

para que aparte de saber mecanizar lo que estaba leyendo, también tener una dinámica (...) para *meterte* en lo que estabas tocando<sup>7</sup>.

El siguiente reto consistió en el aprendizaje de una versión simplificada del *Orobroy* de Dorantes. En aquella ocasión no tendría partitura. Mariam me enseñaría acorde por acorde aquella pieza. Por primera vez la referencia visual por la que debían recordar las posiciones de las manos en el teclado no sería su representación en la partitura, sino las mismas manos en el teclado, lo cual fortalecía el entrelazamiento de las vivencias visuales con las auditivas y las táctiles. Un año después Marian dejó la escuela y yo también.

Durante los últimos meses de mi estancia en la escuela comencé a tocar semanalmente con un compañero del instituto. El ordenamiento alfabético de los alumnos que aún reside en algunos centros de enseñanza hizo que Luis cayera sentado a mi lado nada más llegar de otro instituto del barrio. En seguida detectamos nuestra afinidad y nuestros intereses musicales comenzaban a fusionarse, siempre manteniendo debates circulares sobre la calidad de uno u otro grupo musical. Un par de años después de nuestro primer encuentro, decidimos pasar a la acción. El mismo año que lo conocí Luis comenzaba a tomar clases de guitarra clásica. Impulsado por la afición pianística de su padre, en dos años, mi amigo logró la capacidad de interpretar obras del nivel correspondiente al cuarto curso de grado elemental, sin embargo, no tenía los conocimientos teóricos de un estudiante de ese rango, ni la capacidad de reconocer notas con igual rapidez, conocer los mecanismos de la modulación, etc. A pesar de ello me sorprendió conocer la facilidad con la que aprendía las obras clásicas de memoria. En mis entrevistas con Carmen quise cuestionarle sobre este tema, pues personalmente en mi paso por el conservatorio experimenté con gran dificultad la memorización de las piezas musicales. Mi hermana relataba que al retomar la guitarra desde el flamenco, esta nueva vía de aprendizaje hace un uso mucho menor de la partitura, centralidad que sustituía el vídeo como herramienta de trabajo en casa. Esto resultaba en un aumento de los materiales que tendía a memorizar, a pesar de lo cual

---

<sup>7</sup> Entiendo que tocar un instrumento musical no se reduce a un ejercicio mecánico consistente en saber traducir un papel en movimientos corporales a modo de autómatas, sino que implica una intención por parte del intérprete. Las historias en este sentido las concibo como herramientas evocativas que susciten al intérprete una percepción intersubjetiva de la obra musical.

“Si me daba la partitura me costaba más memorizarlo que todo lo que me daba aparte, claro. (...) porque la partitura ya la tenía ahí para yo leerla cuando quisiese. (...) Si tienes una partitura, siempre tienes donde apoyarte y nunca te lo llegas a aprender directamente.”

Al mismo tiempo también se ocupaba de señalar los beneficios del soporte en papel.

“Pero también la partitura puede estar para recordarte los matices... muchas veces si te lo enseña alguien [sin el uso de partituras] los matices se pierden, las dinámicas...”

Después de estos dos años Luis no continuaría con las clases de clásico. Su alma rockera se hacía cada vez más audible. Pocos meses después se hizo con una *Ibanez*<sup>8</sup>. No soy capaz de reconstruir con precisión el inicio de nuestros encuentros en el sótano de la casa adosada donde el padre de Luis y su esposa residen aún. A diferencia de Carmen – quien se fue deshaciendo de la necesidad de la partitura con su profesor de entonces como guía *destextualizadora*- yo me enfrentaba a estos nuevos mundos musicales sin referencia alguna. En el contacto con Luis y las personas con las que más tarde formaríamos una banda, no encontraba más que barreras en la comunicación con ellos. Cuando yo hablaba de compases, ellos hablaban de vueltas (noción que puede incluir una cantidad variable de compases) o de estribillo, verso, puente, outro..., ya que las canciones populares constituían el grueso de nuestro repertorio. Mientras ellos mediante un par de repeticiones de los cifrados consultados en alguna web, se sentían preparados para tocar una canción que ya habían escuchado, yo iniciaba una búsqueda de las partituras que en la mayoría de las ocasiones no encontraba y que si lo hacía debían tratar durante un buen rato ya que la lectura a primera vista tampoco la tenía muy trabajada por aquel entonces. En este contexto fui pasando de solicitar a mis compañeros que no eligieran canciones de las que no lograba encontrar su soporte escrito, a tomar los cifrados que ellos mismos utilizaban e intentar escribir yo misma la partitura para piano tomando siempre la referencia sonora del disco. Para finalmente integrarme en un uso común de los cifrados como base de la improvisación.

---

<sup>8</sup> *Ibanez* es una empresa japonesa productora y distribuidora de instrumentos musicales, guitarras, bajos y amplificadores eléctricos principalmente. Utilizo el nombre de la empresa para referirme a la primera guitarra eléctrica de Luis porque es así como él lo hacía. Cuando un guitarrista se refiere a las guitarras suelen hacerlo mediante su marca o su modelo –al igual que otros instrumentistas, yo por ejemplo me refiero muchas veces a mi teclado como “el *Korg*” –. Esto suele hacerse principalmente cuando hablas con otros músicos sobre el equipo de cada uno. En el uso que hago de esta palabra además no me refiero a cualquier tipo de *Ibanez*, sino en concreto al recuerdo que mantengo de esa guitarra concreta. En concreto, se trata de una *Ibanez S570AH-SWK*, que en su diseño de cuernos y clavijero puntiagudos y barniz negro brillante ya expresaba para mi el distanciamiento que Luis declaraba respecto de sus lecciones clásicas.

A este proceso contribuyeron parcialmente las lecciones teóricas y los consejos de mi entonces profesor de introducción al jazz. Comenzamos las clases con unas intensivas lecciones teóricas sobre armonía tonal y algunos acercamiento a la modal. Su intención declarada era que lo antes posible yo dispusiera de herramientas conceptuales que me dieran puerta de acceso al tratamiento del nuevo tipo de partitura al que me enfrentaba – los cifrados<sup>9</sup>. Durante estas sesiones realizábamos análisis armónicos de *standards* sacados del Realbook<sup>10</sup>. Terminaban plasmados en una pizarra blanca. Estos me recordaban mucho a los ejercicios de la asignatura de armonía, en la que durante la corrección de los ejercicios semanales, el profesor exclamaba algo como “esto es armónicamente correcto, pero imposible de tocar”. Lo mismo sentía en mis análisis del *Blue Bossa* y del *Autumn Leaves*. Ni sabía cómo sonaban, ni era capaz de tocarlos en el piano. Los ejercicios de análisis siempre fueron anteriores al conocimiento de la obra por otras vías sonoras, por ejemplo. Así mismo, las habilidades de pensar, escuchar y tocar al mismo tiempo estaban completamente desentrenadas, por lo que al tener que enfrentarme a su práctica en el piano no sabía por dónde entrarle. Ahora pienso que haber tenido el *Blue Bossa* en mis oídos o en mis dedos, en primer lugar, habría resultado en un aprendizaje interrelacional de estos clásicos.

Comencé a acceder a ese tipo de conocimiento práctico de la música en el seno de las dos bandas a las que he pertenecido. El proceso de aprendizaje de una canción en estos contextos radicaba, primero, en la escucha del tema que quisiéramos interpretar; segundo, en una preparación en casa de las armonías básicas, las cuales se ponían en práctica sobre la grabación; tercero, encuentro en el ensayo y práctica en común donde teníamos que hacer que el tema *caminara* –que más que una interpretación mecánica conlleva una relación comunicativa con los presentes–, pararnos, hablar sobre lo que había ocurrido durante la interpretación, localizar los errores, buscar diferentes correcciones. Estos ensayos los viví como un enorme espacio de experimentación en los que la horizontalidad de las relaciones allí desplegadas invitaba a actuar sin miedo a incurrir en errores básicos, como perder el compás, tocar fuera de la tonalidad, etc. los cuales potencialmente podían constituir la fuente de una ampliación de conocimiento.

---

<sup>9</sup> En este tipo de partituras solo aparece escrita la melodía en un pentagrama en clave de Sol y en la parte superior de este van sucediéndose los símbolos que indican la base armónica.

<sup>10</sup> Libro en el que se recogen los *standards* de jazz y que todo músico de jazz debe manejar en varias claves y tempos. No trataré en esta ocasión un análisis sobre el surgimiento del Realbook, así como su posible pertinencia en el flamenco, pero quizás en otra ocasión sea interesante hacer referencia a él y entrar a un análisis comparativo con respecto a las partituras clásicas.

Quisiera transmitir al lector esa retroalimentación que en muchas ocasiones he vivido en los ensayos, no solo en el análisis conjunto de las canciones tras su interpretación, sino en el momento justo en el que suena la música que todos producimos a la vez. Para ello me dispongo a llevar a cabo un experimento. Reproduzco en mi ordenador *Adivina* –una de las canciones que habitualmente tocamos en la banda–. De vez en cuando pulso el *pause* del programa para redactar unas líneas que recojan todas las veces que he tocado esto mismo junto con mis compañeros. Trato con ello de rescatar los pensamientos, sensaciones y percepciones que experimento en el momento mismo de tocar con ellos. Desde luego, no es este un método muy ortodoxo para la antropología, sin embargo, pienso que tampoco existen muchas referencias de cómo transmitir este *estado de flujo* fuera del ejercicio literario. Con este experimento cierro el primer apartado dando paso a la pregunta que suscitó la redacción de esta suerte de anecdotario y que constituirá el eje de las siguientes reflexiones.

Empezamos *Adivina*. Un-dos-tres-cua un-dos. Un-ta-ta-ta un-ta. Un-taca-tá, (silencio) un tataaa. Sonrío. “Si mi hermana me escuchara me mataba”. Con el pie marco los pulsos. Ensordezco el choque de una palma con otra para que suene más *aflamencado*. Miro a Tatín y trato de hacer las contras de su rítmica. Hemos sincronizado nuestros pies. Me pierdo pero retomo el compás. Entra Jose al piano. “Re mi si do. Que bien suenan las novenas”. Sigo palmeando e intentando ritmos que se salgan del patrón básico de bulería. De repente me sorprende el plato envolvente de Pedro. Lo miro. “Siempre tan concentrado. Siempre tan preciso”. “Lo que ta-pa sus o-jos son péee-taaa-looos”. Canto la letra a la vez que Tatín sin perder el compás. Ahora nos vamos a Fa. “Ole. Que bien metida la variación y que marrón cuando la toque yo”. Siento como el piano va jugando con las sensaciones y me dejo llevar. Me dirige hacia un lugar oscuro para terminar con la cadencia flamenca. Ahh. Reposo momentáneo. En la entrada del siguiente compás el ampli de bajo hace que nos retumbe el pecho. “Fa séptima”. Jose juega a improvisar con la escala mixolidia de Fa. Observo que Tatín le sonrío como gesto de aprobación. Se siente afortunado de que Jose esté en su banda. “Un (silencio)-Do-Re-Mib-Fa-Sol-La-Sib (subida rápida en semicorchea) Do-Sib-La Sol, Sib-La-na-naaa (bajada sincopada)”. Mientras tanto miro el teclado busco las posiciones sin pensarlo mucho. Entro a contratiempo y en el tercer compás empiezo a explorar todos los colores del acorde de Fa séptima a sabiendas de que eso mismo constituye un ejercicio de agilidad para *tener* los acordes *en los dedos*. “Pues a mí me suena bien”. Pedro remata en la caja perfectamente compenetrado con Paco, quien hace un barrido hacia los graves. Silencio. Tomamos aire. Soltamos el aire con la entrada del acorde de guitarra en el primer pulso del siguiente

compás. Miro las pulseras de Tatín y su mano en el mástil. “Me suena rara la guitarra. Un poco aguda” (en cuanto a ecualización). Paco y yo nos miramos. “Creo que piensa lo mismo”. Me balanceo movida por la cadencia de la guitarra. “Un-dos-tres. Un-dos-tres. Es como un vals”. Canto el remate de la guitarra al final de la primera vuelta. Sonrío. Me siento bien. “Me toca”. “Suool- Fuaaa- Mui- Rue- Duooo” (imito en mis adentros el sonido de wah-wah que utilizo para destacar los arreglos de teclado entre los otros instrumentos). “No me escucho nada. ¡Ofú! Voy a subirme un poco”. Giro el potenciómetro del volumen hacia la derecha mientras sigo tocando y marcando con el pie izquierdo el ritmo ternario poniendo énfasis en uno de cada tres golpes de talón.

### *Segunda parte. Problemas en el campo*

A través de esta recopilación anecdótica he querido llevar a cabo la presentación de unos breves fragmentos que recogieran mi itinerario de aprendizaje. No he querido dotarlos de una explícita explicación teórica pues entiendo que anula un fructífero carácter evocativo. Aun así, mi intención radica en señalar la existencia de una doble *tradición* que pienso, jugará un papel relevante en el desarrollo de la investigación. Así mismo aventuro el potencial heurístico de las *quebras experimentadas* –voluntarias u ocasionales, nucleares o derivativas– que subyacen a todo proceso de aprendizaje. Tal como Agar expone su dificultad para comprender el uso indio del carbón, mi tradición musical contribuye indudablemente a la *atención* de incoherencias en el encuentro con otros músicos. Esta doble tradición como aprendiz de músico y como aprendiz de etnógrafo se dan cita en el seno de mis actividades musicales y se funden de manera particular durante el trabajo de campo, lo que me plantea una serie de dudas metodológicas en relación a la compenetración de estas subjetividades. Abordo este problema como primordial tras las primeras incursiones en el campo pensando que quizás una revisión de las lecciones recibidas sobre teoría de la práctica etnográfica pueda arrojar luz sobre estas cuestiones.

En “Hacia un lenguaje etnográfico” (1992), Michael Agar ya planteaba la etnografía como un encuentro entre *tradiciones*, rescatando la noción de *Verstehen* en su tratamiento hermenéutico. La etnografía es presentada entonces como fruto de la fusión de los horizontes de los marcos culturales que coinciden en el contexto del ejercicio

etnográfico. A través de diferentes momentos de su propia experiencia como investigador, este autor, se encarga de destacar los tres mundos de sentido que conducirán al etnógrafo a experimentar una serie de quiebras, que utilizadas como vectores de conocimiento, en su resolución creativa conducen a la *comprensión*. Estas tradiciones son las del etnógrafo, las del grupo social junto con el que se lleva a cabo la etnografía y los marcos de la audiencia para la que es planteada la presentación de la etnografía como producto. Esto servirá como argumento en defensa de la variabilidad y emergencia etnográfica y contra los modelos lineales de investigación (Agar, 1992: 117-120) reconocibles, por cierto, en las “etnografías con final feliz” (Cruces, 2003). He lamentado el escaso énfasis sobre el encuentro de tradiciones al interior de la propia figura del investigador, foco de mi problema metodológico. A pesar de ello, vislumbro que, en el sentido en que Agar rescata la filosofía hermenéutica de Gadamer, comprende (al igual que el alemán) una coherencia interna al propio sujeto de conocimiento. Quizás estas afirmaciones resulten problemáticas, por lo que volveré sobre ello más adelante.

Antes de entrar a la revisión de esta parcela de las epistemologías comprensivas he de apuntar que si hago uso de ellas es porque asumo la futilidad de una preocupación en la búsqueda de la objetividad en ciencias sociales. Rescato conscientemente la *Verstehen*, no bajo la concepción diltheyana por la que se reconoce la consecución de resultados de “validez objetiva” (Giddens, 2007 [1976]: 76), sino desde la afirmación gadameriana sobre el carácter intersubjetivo de los procesos de conocimiento. Del mismo modo, Agar lo reconoce como esencia del proceso de consecución de las comprensiones etnográficas emergentes y cronológicamente posterior a la mencionada desestabilización de expectativas, intrínseca al encuentro entre *tradiciones*. Este carácter intersubjetivo es señalado por Gadamer y revisado por Agar a través de la enfatización del papel del lenguaje en los procesos de comprensión. De esta manera el proceso de resolución de quiebras se define por su “naturaleza lingüística” y “dialéctica negativa” siendo fundamental la enunciación de “buenas preguntas” de carácter situacional –imposibles de trasladar por completo fuera de dicho contexto– y resultando la fusión de horizontes una “hazaña propia del lenguaje”. En este sentido, el lenguaje se concibe como “almacén de la tradición, el señalador hacia lo que haya en el mundo que sea un objeto, el recurso para crear especulativamente nuevos mundos” (Agar: 1992: 124). Giddens lo expresa de la siguiente manera

“la comprensión se consigue a través del discurso (...) [siendo] el lenguaje [el] medio de la intersubjetividad y expresión concreta de *formas de vida* o *tradiciones*” (2007 [1976]: 76).

Lenguaje y tradición se presentan recíprocamente constitutivos si, como señala Giddens, seguimos la estela postwittgensteiniana que Gadamer se encarga de revitalizar al asumir la noción de *tradición* como *juego del lenguaje*.

“Comprender un lenguaje es ser capaz de «**vivir en él**» (...) Si existe un aspecto importante en el que las últimas obras de Wittgenstein prolongan los temas de su *Tractatus*, es el principio de que los límites del lenguaje son los límites del mundo; Gadamer le hace eco cuando dice que «el ser se manifiesta en el lenguaje». Para Gadamer, como para el último Wittgenstein, el lenguaje no es primero y ante todo un sistema de signos o representaciones que de alguna manera «hacen las veces» de objetos, sino una expresión del modo humano de «ser en el mundo»” (Giddens, 2007 [1976]: 77-78).

Siguiendo con el universo conceptual de Gadamer, toda comprensión se desarrolla en el seno de un *círculo hermenéutico* por el que se presupone una *pre-estructura*, una *tradición* de base sobre la que las comprensiones emergentes van haciendo mella. Es esto lo que posibilita la propia formulación del pensamiento reflexivo en el contacto con otras formas de vida. Precisamente esto le sirve a Gadamer para la defensa de que la comprensión refiere a la ontología del proceso de conocimiento humano en sí mismo.

“sea en la vida diaria, en las artes literarias o en las ciencias sociales y naturales, [el marco de significación] está inveteradamente en un proceso de transmutación, aunque siempre sigue siendo la trama misma de nuestro pensamiento y acción” (Giddens, 2007 [1976]: 78).

Por un lado, ya sea en la vida cotidiana como en el ejercicio científico, identifico el establecimiento de una separación entre la acción y el pensamiento. Podría simplificarse en términos de una asociación entre acción y movimiento. Movimiento del individuo dentro del mundo donde –guiado por su *tradición*– éste actúa *pre-reflexivamente*, pues *comprende* el marco de significados de forma que es *capaz de vivir en él* coherentemente. El pensamiento constituiría una pausa de ese movimiento, un breve apartamiento del mundo en el que se pone una fracción de esta realidad en la mente del individuo. No voy a eludir la ya mencionada *pre-estructura* sin la cual es imposible si quiera vislumbrar el proceso de objetivación que nos conduce a la reformulación creativa



de nuestro mundo de sentido. Sin embargo, si algo he logrado sacar en claro en mis primeras incursiones etnográficas es la existencia de un pensamiento encarnado que no distancia en exceso al individuo de su *ser en el mundo* y que sin embargo contribuye a la desestabilización de la comprensión. Detecto que esta modalidad de pensamiento encuentra un enclave particular en el seno de actividades performáticas donde la dimensión temporal es imposible de eludir, pues cuando la música da comienzo hay una ley fundamental: el *tempo*<sup>11</sup> no te espera. Esa separación entre acción y pensamiento sería insalvable.

Durante los últimos años de mi itinerario particular –y, sobre todo, mediante unos tímidos acercamientos al jazz– creo haber sido capaz de identificar que el uso de la improvisación, además de recurso musical en este y otros géneros, se erige como una actividad básica de los procesos de aprendizaje de la música. La concibo como una práctica, que en el transcurso de cualquier sesión musical, dota al músico del potencial para acceder al cuestionamiento de las propias prenociones. Esta actividad, tomada en serio, se propone la exploración de los límites de los *esquemas* que, aunque fundamentada en estos, vira hacia el descentramiento. Identifico que en la improvisación –no solo musical– puede subyacer el carácter emergente del aprendizaje, pues –como señala Richard Sennett en referencia tanto al ámbito musical como al arquitectónico– a través de ella “la gente puede hacer progresos en su capacidad para negociar lindes y bordes” (2009 [2008] :291). ¿Son estos los *horizontes de la tradición* de los que habla Agar? Podría argumentarse que esta actitud –la improvisación– forma parte de la *comprensión* jazzística de la música, y por tanto estas lindes no refieren a tradiciones, sino a encuentros entre diferentes itinerarios personales referentes al aprendizaje de una misma *tradición*. En respuesta a ello, mi objetivo no es adentrarme en el aprendizaje del jazz –al tiempo que tomo como premisa que al menos dentro de la música occidental existe un correlato–, sino que pienso que en este punto puedo traer a colación la crítica que Apel señala en la relación entre filosofía postwittgensteiniana –encarnada por Peter Winch– y la hermenéutica, la cual Giddens rescata de manera sucinta.

“Según Apel, las ideas de Winch [en su intento de traslación a la investigación en ciencias sociales] desembocan en un relativismo insostenible porque no alcanza a ver que hay siempre una tensión, y también una reciprocidad, entre tres «momentos» de juegos del lenguaje: entre «uso del lenguaje», «forma práctica de la vida» y «comprensión del

---

<sup>11</sup> Velocidad a la que se toca/interpreta una composición musical

mundo». Así [un sistema cultural] (...) se encuentra en constante diálogo interno y externo, lo que es la fuente de su cambio en el tiempo. El diálogo que se establece cuando dos culturas se encuentran no es diferente en su calidad del implícito en el interior de una tradición vital o «forma de vida» cualquiera, que constantemente «se trasciende a sí misma». (2007 [1976]: 79)

A este respecto, no he sido capaz de identificar de qué manera recoge Agar esta cuestión en su propuesta para una metodología etnográfica. En su énfasis sobre el “lenguaje como almacén de la tradición” quizás incurre en el error de Winch y pasa por alto la posibilidad de un resquebrajamiento de las expectativas por factores internos. Esto abriría la posibilidad a la experimentación de *quiebras* anteriores al encuentro entre *marcos de significado*, fruto del reconocimiento de la “subject’s essential opacity to himself”, tal como Giddens y Favret-Saada indican. Quisiera tomar un breve desvío por las propuestas de esta última, pues en ellas identifico una potencial crítica a la *tradición del etnógrafo* de Agar. Puede establecerse una conexión entre la *quiebra epistemológica* de uno y el *dejarse afectar* de la otra, sin embargo en las reflexiones sobre el acceso a la posesión, no solo se recoge una desestabilización del proyecto, sino también períodos de ausencia de la disposición investigadora. Entiendo esta autora sí pone de manifiesto esa *doble tradición* y es por ello por lo que me adentro en sus estudios.

En el transcurso de su trabajo de campo en el *Bocage* francés, la autora tunecina construye un dispositivo metodológico que le permite aventurarse en la “non-verbal, non-intentional and involuntary communication, for the rise and free play of affective states devoid of representation” de los nativos. Lo denomina *être affectée* y es concebido como herramienta fundamental, no solo para una antropología de las terapias, sino también para la reformulación ontológica de la disciplina antropológica, alterándola ya en su idiosincrática observación-participante (Favret-Saada, 2012[2008]:44). En la experimentación de esta *comunicación involuntaria* su proyecto podría verse amenazado, convirtiéndose así en una aventura personal. Esto ocasionaría un descentramiento radical por el que el investigador se viera desprovisto de las herramientas que tan concienzudamente había diseñado para el encuentro con el campo. Sin embargo, la alternativa constituiría el peor de los escenarios: arruinar el proyecto por completo. Pienso que esto no siempre se manifiesta de forma tan evidente para el investigador, sin embargo, en el caso de Favret-Saada fueron los propios habitantes de esta región francesa y practicantes de brujería los que le advirtieron en alguna ocasión que “if you’ve never been

‘taken’ you can’t speak about witchcraft”, declarando así su mutismo (2012 [2008]: 440). Para la autora, dada la imposibilidad de establecer una relación empática<sup>12</sup> con el *otro*, sería solo mediante una movilización del bagaje del investigador que podría dibujarse un camino hacia algún tipo de comprensión, que culmine en un posterior análisis de las diferentes experiencias vividas en la propias carnes. De esta manera establece dos momentos claves del trabajo de campo: dejarse afectar y la meticulosa elaboración de un diario de campo que sirva como soporte para la re-vivencia de las experiencias de campo.

Tras este breve repaso a sus nociones fundamentales me surgen varias preguntas. En primer lugar, ¿qué es eso tan inenarrable que solo puede ser abordado desde el “dejarse afectar”? ¿Existe en mi proyecto? ¿Existe en todos los proyectos de investigación? Por otro lado, y lejos de negar la relevancia de la elaboración de diario de campo ¿es insalvable la separación entre los dos momentos del trabajo de campo?

Respecto a la primera cuestión, lo inenarrable refiere a los aspectos de la vida nativa a los que no es posible tener acceso mediante las formas de comunicación ordinaria que la disciplina ofrece. Existen aspectos de la experiencia nativa a los que nunca se accedería a través de una entrevista intencional que se proponga indagar en las representaciones de los informantes. De hecho, una de las piedras angulares es concebir a nuestros interlocutores como algo más que informantes, y que esto nos lleve a una interacción con ellos como sujetos con los que mantener conversaciones e interacciones de diferentes naturalezas. Con ello, Favret-Saada persigue trascender sus diseños científicos para acceder a momentos de *comunicación involuntaria* en los que también el etnógrafo pierda en cierta forma su estatuto. Es en estos momentos que se accede a lo inenarrable, y que más allá de la conversación no intencional, también tiene que ver con la comunicación no verbal. De esta manera presenta todo un universo experiencial al que

---

<sup>12</sup> Señala dos sentidos de la definición de empatía, a partir de los cuales muestra la imposibilidad de su aplicación. En primer lugar, “empathizing consists of —experiencing by proxy the feelings, perceptions and thoughts of another. This type of empathy, then, necessarily implies distance: it is because we are not in the place of the other that we attempt to represent or imagine what it would be like to be them—what we might feel, perceive and think.”; en segundo término, “emotional communion—instead emphasizes the immediacy of communication, the interpersonal fusion one can reach via identification with another. This idea says little of the mechanism of identification, instead stressing its result: the fact that it allows for the knowledge of another’s affective states. I, on the contrary, would argue that occupying such a position in the witchcraft system in no way informs me of the affective state of another; occupying such a position affects me, meaning it mobilizes or modifies my own stock of images, without necessarily informing me of that of my partners.” (Favret-Saada, 2012[2008]: 441-42).

la autora no tiene acceso en un principio y que se basa, en su caso de estudio, en el proceso de contacto con los espíritus.

“I contend that one must occupy these positions rather than merely imagine them, for the simple reason that what occurs within them is literally unimaginable—at least for an ethnographer used to working on representations. When we are in such a position, we are bombarded with specific —intensities (let us call them affects) that are, for the most part, unsignifiable. This position and the intensities that come with it must therefore be experienced: it is the only way to address them.” (Favret-Saada: 2012 [2008]: 441-442)

Lo inenarrable son aquellas sensaciones, percepciones y pensamientos que no puedo comprender a no ser que los experimente en mis carnes, *dejándome afectar* en mi caso por diferentes vías para el aprendizaje musical. En el campo de la música es la coordinación pre-reflexiva que todo músico ha creado entre las actividades corporales, mentales y emocionales, de forma que su percepción de los fenómenos musicales y la interacción con ellos constituye una dimensión que muchos considerarían mágica o producto de la trascendencia. Al mismo tiempo, para los propios músicos hablar de estos momentos se presenta como una dificultad.

Cercana a la propuesta de la tunecina sobre la necesidad de una participación radical para el acceso a lo inenarrable, el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi recoge estas realidades desde su noción de *estado de fluidez*, definiéndola como actividad que centra la atención llegando a un estado armónico entre emociones, pensamientos e intenciones y a los que solo puede accederse a través del pleno compromiso con la actividad que pretende desempeñarse. Estos son momentos que se alejan de la actividad cotidiana en la cual la conciencia estaría gobernada por la entropía, donde la atención es atraída en diferentes sentidos al mismo tiempo.

Imagine, por ejemplo, que está esquiando pista abajo y que toda su atención está centrada en los movimientos del cuerpo, la posición de los esquís, el aire que le golpea el rostro y los árboles cubiertos de nieve que parecen desfilan a ambos lados. No hay espacio en su conciencia para conflictos ni contradicciones; sabes que cualquier pensamiento o emoción que le distraiga puede hacerle quedar enterrado en la nieve boca abajo. (1998 [1997]: 41)

Salvando la distancia disciplinar y teniendo en cuenta que los objetivos de su estudio radican en el análisis de prácticas para la experimentación de la felicidad, identifico en la propuesta de este laureado psicólogo ese mismo tipo de actividad

performática –que yo misma señalaba unas páginas más arriba cuando hablaba de la práctica musical– en la que la reflexión consciente en el transcurso de la acción la arruina por completo. En este sentido, y respecto a la segunda de las cuestiones, mi reflexión recoge la crítica que Cantón-Delgado esboza a tenor de las propuestas de Favret-Saada y en la que no solo niega la posibilidad de separar las operaciones de conocimiento, sino que destaca que “esos momentos mentales y afectivos son generalmente indiscernibles” (2017: 352). Retomando mis reflexiones sobre la improvisación y la importancia de esta en los procesos de aprendizaje tanto de la música como de la *otredad*, me inspiro en todos estos autores, con la intención de articular un sentido de la práctica etnográfica que me sirva de veleta en las próximas incursiones de campo. Fluir en una improvisación constituye una actitud pre-reflexiva solamente accesible mediante un compromiso radical en el contexto social en el que uno se desenvuelve. Esta voluntad de *ser afectado* por lo circundante –por la experiencia nativa en el campo de la etnografía– pienso que abre la posibilidad a la exploración de los límites de la *tradición*, ya en el transcurso de la interacción afectiva, involuntaria e inintencional, que Favret-Saada concibe como condición de posibilidad del propio trabajo etnográfico. Por tanto, entiendo que las quiebras voluntarias no solo son emergentes en el momento de retorno a la mesa de trabajo, sino que constituirían un pensamiento encarnado que atraviesa el proceso metodológico global de la antropología (Velasco y Díaz de Rada, 2009) y que trata de una disposición atencional a la sorpresa y a la contradicción de los supuestos, un descentramiento en definitiva, que se extiende además hasta el proceso de diseño y redacción del escrito etnográfico, evitando la asepsia académica y aceptándolo como momento también emergente.

Tal como lo expone Agar, en el contexto de la etnografía la *quiebra* es producida por el contacto con otras realidades culturales, las cuales ponen en tela de juicio los términos en que el mundo es naturalizado, provocando la consecuente ruptura en las expectativas y provocando la objetivación momentánea de la trama de lo cotidiano. Como vengo señalando, Gadamer asocia este proceso como esencial en toda constitución del conocimiento, sin embargo, Agar expone una escisión entre el comportamiento del etnógrafo y el del no-etnógrafo, pues solo la práctica etnográfica supone una fusión de horizontes. De esta manera Agar se distancia de la hermenéutica de Gadamer, pues los no-etnógrafos en la experimentación de tal quiebra de expectativas no pondrían el foco

sobre ellas, sino que la resolución consistiría en la asimilación de estas dentro de la propia tradición.

En el primero de los apartados del marco teórico de mi anterior proyecto, yo ya recogía estas cuestiones. Presentaba una de mi primeras incursiones en nuevos terrenos musicales, tras la etapa en el conservatorio, donde se me exigía la capacidad para una práctica más espontánea del mismo instrumento. Comenzaba un proceso de relación con la música que alejara mi atención de la música escrita y pusiera en práctica otras habilidades sensoriales como la percepción sonora, las cuales no me había preocupado en coordinar con el movimiento de dedos –por ejemplo– hasta ese momento. Mi experiencia en los primeros encuentros –con el que sería mi compañero de aprendizaje durante cinco años, Luis– se fundamentaba en una sensación de absoluta incomodidad. Yo venía de un acercamiento a la música a través de la partitura. Y él con un cifrado no del todo detallado desde mi perspectiva, se desenvolvía con soltura en la interpretación de canciones la cual yo sin mis papeles no podía si quiera intuir. En mi anterior trabajo, sin embargo, me centré en este sentimiento de inestabilidad y mi búsqueda desesperada de partituras de esas canciones como condición de posibilidad de mi participación.

Esto resultaba en una explicación acerca de los mecanismos que debía desarrollar para hacer posible nuestra interacción, los cuales me llevaban a la inmovilidad de mi tradición, así como a la asimilación de la *quiebra* al interior de esta. Sin embargo, lo que quiero enfatizar en este momento es que el proceso de resolución momentáneo nunca ocultó la quiebra, sino que la retrasaba. Esto me indica ahora que estaba inmersa en un proceso de aprendizaje en el cual la desestabilización debía ser focalizada. De esta manera mis sensaciones, percepciones y emociones para con la música comenzarían un cambio progresivo que –lejos de sustituir unas prenociones por otras– reformularan las primeras en una ampliación de los mismos horizontes musicales en el contacto con otras realidades. Esto mismo destaca Carmen en la conversación que mantuvimos. A continuación, rescato un fragmento del análisis de dicha conversación.

Mi interpretación de lo que Carmen expuso es que la centralidad del nuevo tipo de aprendizaje al que voluntariamente se veía expuesta ponía énfasis en el trabajo de la relación músico-instrumento. Para ella esto constituye una nueva vía de acceso al fenómeno musical.

*[el flamenco lo] empecé [a estudiar] con el instrumento (...) Era diferente y empezar a aprenderlo por otra vía que no era la que había aprendido toda mi vida (...)*

Vía que entiende como complementaria a otras formas de aprendizaje, pasadas y futuras.

*...pero al final se ha unido la vía que yo tenía [la forma de aprender música fraguada durante la primera etapa de conservatorio], porque son herramientas que te sirven... y la otra vía [la vía del flamenco]. Entonces puedes aprender por diferentes sitios y diferentes cosas. Pero que al final se aplica lo del lenguaje, saber leer partituras o cualquier otra cosa... Y he ido afianzando conocimientos que tenía a lo mejor en el aire, que no sabía para qué servían o qué significaban (...) conocimientos de lenguaje musical del conservatorio, de armonía.*

Los procedimientos de aprendizaje que tanto ella como yo vivimos fuera de las lindes del conservatorio implicaron una reorganización corporal y mental completa, no espontánea, pero sí radical fundamentada en un proceso, que contradiciendo mis antiguas hipótesis (presentadas en Métodos I), no radican en un proceso de *desvisualización* por la entrada en estos nuevos campos musicales, sino que se trataba de un viaje hacia la *destextualización* de la música en general, pues sin necesidad de desproveernos de nuestras habilidades de lectura, estos objetos pasaron a ser *atendidos* de manera distinta. Compartía o descendía su centralidad, en el caso de Carmen por ejemplo, al tener que ser compartida con otros objetos visuales como puede ser los pies de la bailaora, las manos de su profesor, el vídeo grabado en clase con la falseta que debía preparar para la siguiente sesión. Sin duda este acercamiento al aprendizaje del flamenco a través del itinerario personal de mi hermana ha sido clave para comprender la relevancia de la vista en contextos musicales lejanos al conservatorio y por tanto proceder a la revisión del uso de *modelo sensorial* que tomé de la antropología de los sentidos en las primeras hipótesis de trabajo.

Otra arista del mismo problema entre la conciliación de tradiciones es la siguiente ¿Cómo traslado los conocimientos y las propuestas de Favret-Saada al contexto de un trabajo de campo en situaciones en las que ya he construido una manera de interacción *fluida*? Se trataría de alejar lo cercano, como queda señalado en la segunda vertiente de la noción de *extrañamiento* de Velasco y Díaz de Rada (2009). Pero, hasta dónde hay que extender esta versión del extrañamiento ¿También en la propia experiencias de campo o *a posteriori* en la mesa de trabajo, en el redacción del diario de campo tal como parece

proponer Favret-Saada? El profesor de la segunda asignatura metodológica del grado ya me había advertido de los peligros de tomar como unidades de observación contextos hartos conocidos, pues en ellos no se alimenta la actitud de extrañamiento, es decir, no son lugares propicios para suscitar las *quiebras ocasionales*. Por ello mi decisión fue mantener mi grupo de música como unidad de observación siendo yo el factor cambiante. Me presentaría como etnógrafa, y no como miembro activo. A ello contribuyó de manera significativa mi alejamiento desde hacía unos meses de todas las actividades del grupo, además de un cambio temporal en la configuración de la banda que no había planeado pero que estaba en estrecha relación con mi absentismo. Con todo ello, se dieron las condiciones de un acceso al campo no del todo reflexionado y no del todo amarrado. Yo tenía experiencia en contextos parecidos, pero no sabía lo que iba a encontrarme, ni si quiera conocía a todos los asistentes a dicha reunión. Partiendo de la premisa de que esa participación radical ya había tenido lugar, en esta ocasión quería acceder al campo asumiendo un estatuto completamente diferente: el de etnógrafa. Planeé presentarme en primer lugar sin mi instrumento habitual (el teclado), lo que ya constituía toda una declaración de intenciones. Yo no iba allí a tocar, sino a trabajar en mi proyecto. Sin embargo mantuve ciertas actitudes ya desplegadas con anterioridad, como la de recoger en coche al bajista para ir los dos juntos al ensayo y que en última instancia devino en un tour por Sevilla de Oeste a Este con parada en los domicilios de los asistentes.

Finalmente incurrí en aquellos errores que señala Favret-Saada sobre la incapacidad del tipo de comunicación intencional de la disciplina para abordar lo realmente interesante. Al intentar extrañarme *in situ* me había *alejado* demasiado posicionándome como mera observadora y esto se traducía en una tensión palpable en el ambiente. Los dos miembros temporales me miraban como una extraña y transmitían ese mismo sentimiento al bajista y el cantante habituales de la banda –con los que además me une una relación de amistad–. El bajista lo hizo evidente al preguntarme qué cosas apuntaba tan concentradamente en los folios doblados en cuatro que portaba conmigo. Yo intentaba tomar alguna nota mientras la música sonaba, porque creía que este sería el momento en el que estarían menos pendientes de lo que yo hiciera. Sin embargo resultaba extraño tanto para mis compañeros de banda como para los músicos ocasionales que, aunque no hubiera ido para tocar con ellos, ni siquiera comentara la jugada cuando dejaban de tocar. Yo también empecé a preguntarme qué hacía allí. Aunque sabían que mi motivo era la realización de un trabajo para la universidad, pienso que en cierta manera



se me demandaban una participación acorde con mis anteriores experiencias junto a ellos. Por otro lado, pienso que esta incomodidad también tenía su origen en una contradicción personal, pues jamás había asistido a un ensayo para no tocar o no hablar de la música que se tocaba. Mi tensión iba en aumento y me sentí una verdadera intrusa a sabiendas de que no era la actitud ideal de un investigador en pleno trabajo de campo. Se me hizo, entonces, evidente la necesidad de aceptar mi participación en aquel evento de manera sincera. A raíz de estos pensamientos comencé un repaso mental de mis prácticas y comentarios en ensayos donde yo iba acompañada de mi teclado. En ese momento recordé que el vocalista y líder de la banda siempre había agradecido mis comentarios detallistas.

A la vuelta de un breve receso, los chicos comenzaron a tocar uno de los temas del último disco. Durante toda la tarde había observado que el baterista temporal de la banda no había preparado muy afondo las canciones, lo cual no suponía realmente un problema, pues ya Jesús le había felicitado por el cambio de la línea rítmica de algunas canciones dándole así un *rollo diferente*. Sin embargo, observé que en este último tema no estaba respetando los silencios característicos del estribillo. El bajista habitual se lo hizo ver, pero no era capaz de explicarle como corregir el error. Decidí entonces intervenir para aligerar la situación. Le expuse al baterista que todos los estribillos se componían de dos partes, cada una con cuatro compases de cuatro tiempos cada uno. En la primera parte el corte tenía lugar al final del primer y tercer compás y en la segunda a final del primero y el segundo compás. Tras esta explicación verbal le canté la melodía de la voz haciendo un gesto con el cuerpo que representaba el corte que él debía realizar, al tiempo que con la mano izquierda iba contando los pulsos de cada compás. Los demás me dieron su aprobación y tras un par de intentos logró sacar los arreglos de batería. A partir de este momento comencé a comentar con mayor frecuencia los arreglos de mis compañeros, adoptando una presencia más activa en la reunión. Por mi parte, la tensión fue calmándose y el resto de los presentes comenzaron también a buscar mis intervenciones.

Aceptando todos los errores en los que incurrí en esta primera aproximación al campo de estudio como etnógrafa, pienso que este breve relato podría tomarse como punto de partida para la revisión de la noción de *dejarse afectar*, así como para aventurarse en experimentos que indaguen en diferentes variantes de este dispositivo metodológico, sobre todo en el trabajo con contextos cercanos al investigador. De esta manera concluyo el primero de los bloques de este ejercicio, el cual abrí con diferentes

preguntas de carácter metodológico y que la amplia posibilidad de las respuestas solo me permite entrecerrar.

## Bloque II. Reformulaciones teóricas.

### (¿) *La escucha de todas las escuchas* (?)

A lo largo de su existencia académica, la etnomusicología ha virado hacia un análisis de los *modos de escucha* y su variabilidad cultural. Al mismo tiempo, también se ha interesado por una perspectiva sonora de las culturas. Murray Schafer (1977) enuncia esto último a través de su noción de *paisajes sonoros*, con la que pretende llamar la atención sobre los mundos sonoros que producen e informan la actividad humana. Sin embargo, no me interesa tratar aquí dicha perspectiva, por lo que tampoco retomaré las propuestas de Cruces en la misma línea, sobre una “consideración de la cultura desde el punto de vista del sonido” o de “la música como expresión de los diversos grupos humanos” (Ibíd. 2002). En este sentido, no puedo sino dudar del estatuto puramente etnomusicológico del presente trabajo, pues lo concibo como producto de la exploración de una encrucijada que reúne la teoría de la práctica etnográfica y la corporalidad de la experiencia humana para repensarlas al interior de la experiencia del aprendizaje musical. Así pues, ni los sonidos, ni los procesos de escucha se erigirán entonces como objetos de mi atención académica. En lugar de ello, esta posición epistémica la ocupará la condición corporal del ser humano en el proceso de aprendizaje de la música. Lejos de cuestionar su importancia o veracidad en el desempeño etnomusicológico, pienso que la constitución de la música como “instrumento fundamental de la supervivencia cultural (...) [expuesto] como modelo de eficacia simbólica” (Cruces, 2002) –como ya se encargaba de mostrar Blacking en su *How musical is man?* (2006 [1973]) en cuya introducción destacaba la ineludible dimensión musical del ser humano– no agota la comprensión de los fenómenos musicales. Creo que tomar la escucha como puerta de acceso al conocimiento etnográfico de la música fundamenta, ya desde un primer momento, una limitación analítica y metodológica de la experiencia musical misma, si se aísla de una consideración corporal del mismo proceso de escucha y de una comprensión de la escucha y el sonido como co-constitutivos.

Mediante el análisis de los objetivos y premisas de un texto de Steven Feld intentaré ejemplificar las ideas anteriores. En primer lugar, situar el contexto histórico y de publicación de este capítulo de libro, al que he accedido a través de la compilación que Francisco Cruces dirige para la editorial Trotta. Fue originalmente publicado en *The*

*varieties of the sensory experience: A sourcebook in the anthropology of senses* (1991), ópera prima de la antropología de los sentidos dirigida por David Howes. Esta información ya me pone en la pista de lo que posiblemente encuentre al interior de su argumentario. Con toda seguridad explicaría que este capítulo es recogido en dicha compilación de los años noventa porque enlaza con las preocupaciones del giro sensorial, entre las que sin duda destaca una dura crítica al visualismo occidental como obstaculizador de las “otras” y las propias formas de conocimiento. Esto mismo recogía en mi anterior trabajo como marca identificativa del modelo sensorial asumido en los conservatorios de música, ya que –influido por cierta tradición racionalista cartesiana– se considera el uso de la vista como garante de la objetividad para cualquier disciplina. Esto a la etnografía no le queda lejos, pues no fue hasta la segunda mitad del siglo XX que comenzó a cuestionarse explícitamente –y aún resulta escabroso– el estatuto de la observación como herramienta de conocimiento. Este augurio lo confirmo al leer la crítica de Feld (2008[1991]) a la simplificación “[d]el sonido a su fuente visual” tan característica de museos, catálogos, libros en cuyas fotografías y vitrinas se detalla poco más que la organología de los instrumentos *exóticos*. Poniendo el foco en el visualismo expone el error etnocentrista en el que incurren muchos análisis sobre la música y que denomina como el principal “problema musicológico”. Feld señala la ligereza con la que las «otras» músicas son abordadas desde los sistemas simbólicos hegemónicos –los de los investigadores–, donde su naturalización hace caer en

“la carencia general de atención al análisis cultural [en su caso] del toque de tambor y su simbolismo (...) [por lo que] cuando el sonido [a analizar] no es complejo en los aspectos materiales de su organización acústica, puede asumirse que su significado social será esencialmente superficial [pues] la fascinación colonial y generalizada de Occidente con el virtuosismo técnico (...) y la simultánea fascinación con complejidades rítmicas y métricas desconocidas en las tradiciones occidentales (marca incontestable de «otredad»<sup>13</sup>) nunca se hizo extensible a Papúa-Nueva Guinea [lugar donde Feld ubica su estudio]” (Ibíd. 332-333).

A este respecto concluye que la única posibilidad para comprender los mundos musicales de los kaluli es tratar “el sonido [del tambor kaluli] como sistema simbólico”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> En el mismo texto se recoge la idea de cómo las tradiciones percusivas de la «otredad» se construyeron sobre los hombros de estudios sobre la complejidad polirrítmica africana y asiática. (Ibíd.)

<sup>14</sup> Este mismo constituye el título del capítulo de en *The varieties* (1991) al que me vengo refiriendo.

Sin ninguna duda, toda empresa sinceramente etnomusicológica debería poner el foco de sus investigaciones no tanto en los sonidos, sino en el mundo en que esos sonidos son producidos y percibidos tal como hace Steven Feld. Sin embargo, no puedo asumir que la totalidad de estos esfuerzos constituyan un análisis simbólico de estos mundos sonoros. Feld se propone explícitamente indagar en “el modo en que un tipo de sonidos es estructurado socialmente para vehicular significado” (Ibíd. 331). Para él, acceder a la música kaluli radica en conocer la cultura kaluli y sería irresponsable entrar a una crítica de sus propuestas negándolo, ya que supondría una separación por mi parte de la disciplina antropológica.

Asumido esto, entiendo que el autor no aborda conscientemente la siguiente cuestión ¿A través de que vías es necesario entrar en contacto con la cultura kaluli para comprender su toque del tambor? Antes de ello, quiero señalar que no por casualidad el paso a la etnomusicología entendida como embajadora del estudio antropológico de la música tardó en suceder, pues los «corralitos» académicos en muchas ocasiones no han contribuido en exceso a reflejar la fluidez de las realidades musicales<sup>15</sup>. En este sentido, me chirría un poco el enaltecimiento que Howes (2003: 7-8) hace de la etnomusicología por su contribución a una desvisualización del pensamiento –tratando la etnomusicología como ciencia social que se interesa sobre los mundos sonoros y los modos de escucha, y por tanto sobre las diferentes formas en que el ser humano ordena los sentidos– sin ahondar mucho en las disputas metodológicas y epistemológicas que al interior de la misma se han sucedido y que han retrasado hasta los años sesenta la consideración de la *música como cultura*<sup>16</sup> entre otras cuestiones. Pasado el paréntesis, retomo la pregunta que arriba enunciaba.

---

<sup>15</sup> Para una revisión más amplia del proceso de conformación de la disciplina véase Myers (2008 [1995]) o Merriam (2008 [1977]).

<sup>16</sup> En 1960 Merriam, como antropólogo que era, definió la etnomusicología como «el estudio de la música en la cultura», concepto que en 1973 cambió por «el estudio de la música como cultura», subrayando aún más la importancia de sus aspectos sociales y culturales al escribir que «la música es cultura y lo que los músicos hacen es sociedad»(1977:204;1975:57) Criticó el trabajo de laboratorio de la escuela de Berlín, en la que, según él, «los hechos culturales se utilizaban de modo más o menos indiscriminado para ‘probar’ teorías concebidas de antemano» (1964: 52). Para Merriam el trabajo de campo constituye una parte fundamental de la investigación etnomusicológica, proponiendo un modelo de estudio que tuviera en cuenta las ideas que tienen las culturas sobre la música, su comportamiento ante ella y el sonido musical en sí mismo (p. 32-33)” (Myers, 2008 [1995]: 25).

Poniendo en valor la desvisualización llevada a cabo en sus descripciones del toque del tambor kaluli<sup>17</sup>, el autor construye un relato multisensorial que fusiona las descripciones de los sonidos de los instrumentos y de la fauna circundante, con la de las coloridas vestimentas de los bailarines del ritual vespertino y las sensaciones al tomar parte del toque. En las referencias perceptivas que recoge, culmina con una resolución explicativa que establece una relación directa entre las prácticas musicales y su significado social. De esta manera intuyo una concepción de las vivencias musicales como representaciones que fielmente pretende ceñir a las perspectivas nativas. A modo de conclusión Feld sentencia que

“los oyentes del sonido kaluli comparten una lógica que ordena sus experiencias (...) Lo importante es que los kaluli han inventado una lógica interpretativa para escuchar dicha correspondencia y para decidir en qué consiste, una vez acústicamente percibida” (2008 [1991]: 353).

Parece ser que el logro de este estudio reside precisamente en reconocer cierta relación existente entre las prácticas musicales de un grupo étnico y su particular cosmovisión. Lógica que les hace ser capaces de pensar una serie de cosas, nociones o de formarse unas imágenes mentales, *una vez* que la música ha sido *acústicamente percibida*. Además de confirmar los estatutos básicos de la etnomusicología como subdisciplina antropológica, presenta una concepción de los mecanismos humanos de escucha que aquí me propongo revisar. En ciertos momentos se adentra en la consideración corporal que opera en la construcción y experimentación de esta lógica interpretativa, por ejemplo, al destacar que “el toque de tambor no es en absoluto una acción superflua en la que los kaluli no precisen hacer inversión emocional alguna” (Ibid. 352), pero en seguida deriva hacia el análisis del balanceo de los tamboreros –también característico de la avifauna local– en términos de la importancia que los pájaros como representantes de los antepasados tienen en dicha lógica. En este sentido, la explicación última de los modos de escucha radica en los significados que esos sonidos suscitan, siendo las prácticas sociales meras transmisoras<sup>18</sup> de estos. Me intriga especialmente el proceso de investigación que Feld llevó a cabo para lograr la comprensión de los significados nativos. ¿Hablaba con la gente? ¿Tocaba con ellos? ¿Antes de su contacto con los kaluli tocaba

---

<sup>17</sup> Un ejemplo de estas descripciones de las que hablo podría ser el siguiente: “La sensación acústica de la superposición de la alta frecuencia crepitante del sonajero y la baja frecuencia retumbante del tambor es verdaderamente densa” (344).

<sup>18</sup> Más arriba las calificaba como *vehículos de expresión*.

algún instrumento? Sea positiva o negativa la respuesta ¿de qué manera esto obstruía o abonaba la comprensión de la música kaluli y su lógica cultural?

Este ejemplo etnográfico me recuerda demasiado a esas *etnografías con final feliz* que Cruces (2003) señalaba a tenor de otras cuestiones. Si lo que aborda la etnomusicología es la lógica cultural de la percepción y producción de la música, qué más interesante que retransmitir el encuentro de diferentes lógicas y la encarnación de ambas formas de comprensión musical, así como la transmutación de estas en el proceso etnográfico. Tímidamente creo ser capaz de identificar un intento, en este sentido en el siguiente pasaje:

“Al enseñarme a bailar y tocar el tambor, los kaluli siempre insistían en que debía sentir el pulso en el pecho y la parte superior de los brazos, no solamente en la parte baja de las manos y los dedos” (Ibíd. 344)

¿Él no solía sentir la música de esa manera? ¿Había tocado, Feld, alguna vez un tambor con otro tipo de técnica que dificultara la comprensión de la correspondiente al toque kaluli y por ende la encarnación de dicha lógica interpretativa en el toque? ¿Por qué no considera relevante hacer referencia a estas cuestiones a pesar de que su objetivo sea explicar los significados de la lógica subyacente? ¿Las habilidades desarrolladas con el instrumento no son precisamente *los significados, la lógica de los kaluli*? A tenor de estas reflexiones Ramón Pelinski afirma la imposibilidad de entender

“la significación de la música más allá de la experiencia intencional<sup>19</sup> debido a [su] naturaleza (...) primordialmente no representacional [cuyo] sentido no es dado por convención, sino por percepción intencional” (2005),

entendiendo por ello que toda aproximación etnomusicológica debería tratar las preguntas que de manera simple he formulado al inicio de este párrafo. La etnomusicología sería la “escucha de todas las escuchas” (Cruces, 2002), siempre que a la escucha etnográfica no se le presupusiera una capacidad innata para la comprensión de otros fenómenos sonoros, sino la habilidad de resignificar *pre-conceptualmente* su propia escucha cada vez que entra en contacto con otras habilidades de percepción y, por ende, otros objetos sonoros. En este sentido, las prácticas musicales en su tratamiento etnográfico no pueden tratarse como representaciones del sistema cultural en el que se insertan, sino como productos de

---

<sup>19</sup> Que Ingold (2018) sustituiría por *atencional*.

una *racionalidad encarnada* (Stoller, 1993; conceptos similares se exponen también en Csordas, 1990, 2011[1993]).

Remitiéndome concretamente al aprendizaje de la música, pues es este el objeto de estudio en el presente ejercicio, no puedo más que reafirmarme en la necesidad de abordar las propuestas que miran los significados desde la condición preconceptual de la práctica humana, del cuerpo como fundamento de esa práctica, de la cultura y también la disciplina antropológica (Csordas, 1990)

“Así, el aprendizaje de un instrumento musical, más que basarse en la lectura y el estudio de sesudos tratados teóricos, consiste en buena parte en desarrollar capacidades interpretativas (motrices, musicales y sociales) a partir de modelos propuestos por un maestro y sostenidos por prácticas habituales en determinados grupos sociales” (Pelinski, 2005)

He abordado aquí términos como *pre-conceptualmente*, *racionalidad encarnada*, *percepción intencional*, etc. para cuya coherente aplicación al campo de lo musical necesito elaborar todo un argumentario teórico que repase el debate entre la antropología de los sentidos, la antropología sensorial, la antropología del cuerpo y la antropología desde el cuerpo.



## *Reubicando los modelos sensoriales.*

En mis anteriores propuestas teóricas declaraba ya como objeto de investigación un interés en las ideas pertenecientes al giro sensorial originalmente plasmado en *The varieties of sensory experience* (Howes, 1991), pues me permitía sustentar mis hipótesis sobre la existencia de sistemas de percepción sensorial más guiados por unos sentidos que otros. Mi intención era establecer una asociación entre lo que ya proponían los autores del giro, como modelo sensorial visualista, al modelo que en el contexto de los conservatorios de música se hace por implantar en los alumnos. Del mismo modo y tal como muchos de los autores de dicha compilación llevan a cabo en sus trabajos, rescataba como posibles modelos alternativos al visualismo los adquiridos por los flamencos o los músicos amateur, destacando incluso que las presentes incorporaciones tanto del flamenco como del jazz en dos conservatorios sevillanos estaría provocando el entrelazamiento de estos modelos y por tanto su encarnación híbrida en las prácticas musicales de muchos flamencos y jazzeros. Así mismo, a modo de hipótesis ubicaba la presencia de los modelos sensoriales repartidos en diferentes contextos, teniendo en la cabeza la posibilidad de que el visualismo de la enseñanza reglada se hubiera traspasado a lugares como escuelas de música, muchas de las cuales adoptan el rol de “apoyo al conservatorio” en el universo musical sevillano. Al igual que estas escuelas, aventuraba entonces poder encontrar en el conservatorio la presencia de modelos sensoriales alternativos como pensaba que provocaba la inclusión del flamenco, así como en el contexto gallego se introdujo la enseñanza de la gaita.

Dada la importancia que atribuía a las propuestas del llamado giro sensorial surgido a finales de la década de 1980 e inicio de la siguiente, me adentraba en la comprensión de su definición y su aplicación a mis casos de estudio. Recogía la definición que varios de los colaboradores de Howes proclaman en estos primeros textos sobre las temáticas sensoriales. Classen, una de las colaboradoras y madres del proyecto, define el *modelo sensorial* como conjunto de “significados y valores sensoriales (...) al que se adhiere una sociedad, según el cual los miembros de dicha sociedad «interpretan» el mundo o traducen las percepciones y los conceptos sensoriales en una «visión del mundo» particular” (Classen, 1997: 402). La definición ejemplifica de manera sucinta el proyecto perseguido en *The varieties* (1991), haciendo presente un evidente interés por la variabilidad cultural de sistemas simbólicos por medio de los cuales los sentidos son

ordenados, las percepciones son *traducidas* y el mundo comprendido. Así mismo, Howes define en el capítulo introductorio que constituiría el programa de la antropología de los sentidos como revisión de la disciplina antropológica que ponga el foco en los sentidos corporales. Esta subdisciplina –tal como Pink la denominará más tarde (2010) – estaría

“primarily concerned with how the pattering of sense experience varies from one culture to the next in accordance with the meaning and emphasis attached to each of the modalities of perception (...) [in order to trace] the influence such variations have on forms of social organization, conceptions of self and cosmos, the regulation of the emotions, and other domains of cultural expression” (Howes, 1991:3, citado en Pink 2009: 11-12)

La naciente antropología de los sentidos persigue un programa de comparación cultural de las formas sensoriales de diferentes grupos humanos, pues se ha sentado la base de que las lógicas de cada sistema cultural están ya representadas en sus organizaciones sensoriales. También se sienta la premisa de que una jerarquización de los sentidos al interior de estos *modelos sensoriales* sería fruto de una construcción cultural de la percepción sensorial y por tanto evidenciaría la tradición etnocentrista que la disciplina antropológica ha alimentado en su naturalización de la vista como el sentido de la racionalidad y contribuido con ello a la occidental cultura del visualismo. Con ello concluyen que el cometido de la antropología debe centrarse en determinar los diferentes *órdenes sensoriales*<sup>20</sup> –tal como señalaba más arriba–.

Sarah Pink (2010) explora en un artículo publicado en la revista *Social Anthropology* ciertas líneas que puedan indicar el futuro de la antropología sensorial. Este artículo no será desde luego conocido en la disciplina por la novedad de sus propuestas pues, por un lado, la teoría de la percepción corporizada ya está tratada en el desarrollo de las teorías no representacionales y, por otro, el carácter interdisciplinar de la disciplina pienso es un fundamento para el desarrollo de cualquier disciplina. Ella destaca como una de esas líneas el carácter esencialmente interdisciplinar de la antropología sensorial, ya que “anthropologists are increasingly attending to arts and media practices and are engaging more closely with public and applied roles” (Howes and Pink, 2010: 331), destacando en este sentido ciertos métodos de investigación etnográfica en colaboración con artistas y tomando los *walking methods*, como ejemplo de ello. Lo que me resulta

---

<sup>20</sup> Lo utilizan como sinónimo de *modelo sensorial* en el que se le añade esa jerarquización de los sentidos.

más interesante de este artículo y me ocuparé en indagar, son las consecuencias de las críticas que en la comparación entre *anthropology of the senses* y *sensory anthropology* elabora Pink sobre las iniciáticas aportaciones del grupo de trabajo encabezado por David Howes.

A raíz de este artículo se abre un debate entre David Howes y Sarah Pink (2010), en primer lugar, y Tim Ingold (2011) y Howes (2011), en segundo lugar. Quisiera detenerme aquí porque lo encuentro muy ilustrativo como puerta de entrada al tratamiento antropológico de la experiencia perceptiva. El debate da comienzo con las réplicas de Howes (2010). El autor expone su sorpresa al encontrar la denominación –por parte de Pink– de la antropología de los sentidos como una subdisciplina de la antropología, lo que rápidamente consigue contraargumentar. Para ello referencia la misma formulación de los principios de la antropología de los sentidos donde Classen (1997) exponía la fecundidad del giro sensorial como revisor de las preocupaciones antropológicas<sup>21</sup>. Así mismo, para Howes otro error de Pink radicaría en el énfasis en la interdisciplinariedad como signo distintivo de la antropología sensorial frente a dicha «subdisciplina».

Estoy de acuerdo con Howes, pues tal como señala en otra parte (Howes, 2014) el inicio de la antropología de los sentidos no podría haber tenido lugar si este mismo giro sensorial no hubiera sido centro de interés para muchas otras disciplinas. De hecho fue este flujo interdisciplinar el que constituyó un caldo de cultivo para la publicación del programa de la antropología de los sentidos. Como ejemplo de ello, toma la etnomusicología y la temprana publicación de *Sound and Sentiment* (Feld, 1982) en la que se investiga el universo acústico de los kaluli, la cual tuvo sus influencias en el *Sound in Songhay Cultural Experience* (1984) de Stoller – quien más tarde se preocuparía por la importancia de la sensorialidad en la investigación antropológica concretándose en las ideas que dan forma a *Sensuous Scholarship* (1997), un libro que ya se ha convertido en referente de la antropología sensorial–. A la etnomusicología podrían agregarse la sociología, la historia, la geografía y otras<sup>22</sup>.

Esta temática será la que ocupe la mayor parte de su primera réplica a las ideas de Pink en el seno del debate, pero considero que la cuestión de la influencia de la

---

<sup>21</sup> The broad range of applications for a sensory analysis of culture indicates that the anthropology of the senses need not only be a “sub-field” within anthropology, but may provide a fruitful perspective from which to examine many different anthropological concerns’ (Classen 1997: 409)

<sup>22</sup> Para un repaso de las disciplinas imbuidas en el giro sensorial véase Howes (2014).

fenomenología social en el estudio de la percepción que la autora también señalaba resulta para este punto del trabajo mucho más interesante, así como constituye una extensión de las cuestiones sobre la interdisciplinariedad. Sarah Pink recoge las críticas que Ingold – apoyado en Gibson y Merleau-Ponty– erige frente a esa *cultura desencarnada* introducida en los escritos de Howes, por ser esta una concepción que imposibilita del todo una comprensión del aprendizaje y el conocimiento humano en su puntos fundamentales (Ingold, 2000, 2018; Howes and Pink, 2010: 331). La importancia otorgada por Ingold al papel del cuerpo (que no de los sentidos) en los procesos de aprendizaje me reafirma en mi interés en seguir las pistas de esta cuestión a lo largo del debate. Si bien yo había hecho uso de las nociones centrales de la antropología de los sentidos (como la de *orden sensorial*), también en el primer diseño de mi aparato teórico puse sobre el tapete la relevancia de una comprensión sinestésica de los sentidos.

Al hacer música me doy cuenta de que no entiendo/experimento/vivo los sentidos como separados, sino que dicha experiencia de la música deviene algo inseparable de lo que toco, oigo o veo, de cómo me muevo o cómo respiro. La sensación es de una total *correspondencia* (Ingold, 2018<sup>23</sup>) entre mis prácticas y la música que se produce. David Le Breton lo enunciaría de la siguiente manera:

"No son sus ojos los que ven, sus orejas las que escuchan o sus manos las que tocan; él está por entero en su presencia en el mundo y los sentidos se mezclan a cada momento en la sensación de existir que experimenta." (2007: 44).

Además detecto en las ideas de Le Breton uno de los asuntos claves sobre los que volveré pronto, y es que frente a la importancia secundaria que Howes (2010; Ingold, 2000: 284) otorga a la continua reformulación de la experiencia perceptiva, el francés la concibe como condición de posibilidad del desenvolvimiento del individuo en el entorno intersubjetivo.

"La experiencia perceptiva de un grupo se modula a través de los intercambios con los demás y con la singularidad de una relación con el acontecimiento. Discusiones, aprendizajes específicos modifican o afinan percepciones nunca fijadas para la eternidad, sino siempre abiertas a las experiencias de los individuos y vinculadas con una relación presente (actualizada) con el mundo (...) El conocimiento sensible se amplía

---

<sup>23</sup> No me encuentro con las herramientas suficientes como para desarrollar este concepto que Ingold maneja porque solo he comenzado a aproximarme a él a través de algunas conferencias, pero ya vislumbro su relevancia en la comprensión de las prácticas musicales y sus aprendizajes.

incesantemente mediante la experiencia acumulada o el aprendizaje" (Le Breton, 2007: 26-27).

No ha sido hasta la revisión de mis anteriores trabajos que he sido capaz de localizar las incoherencias epistemológicas que se recogen en él, pues mi escaso conocimiento en estas temáticas me hizo asumir relaciones conceptuales que a día de hoy entiendo insostenibles, tal como las que vengo señalando. Las lecturas de diferentes trabajos de Tim Ingold me han permitido, en este sentido, establecer una comprensión más coherente tanto de la antropología de los sentidos y de su crítica al visualismo, así como de su carácter representacional, del lugar de la antropología del cuerpo y su revisión a través del paradigma del *embodiment* (Csordas, 1990). Por ello rescato sus ácidas críticas a las propuestas de la original antropología de los sentidos con la intención de comprender la inadecuación de esta a un estudio que se proponga indagar sobre los procesos de aprendizaje, ya sea o no musical.

En primer lugar, señala el autor la naturalización que esta corriente teórica ha elaborado en cuanto a las propiedades y capacidades de los diferentes sentidos. Con ello se estarían atribuyendo a cada uno de los sentidos unas características simbólicas universales, por lo que la variabilidad cultural afectaría al ordenamiento de estos sentidos en el proceso perceptivo que las sociedades tienen de su entorno, y no al uso de cada uno de estos y sus transformaciones en la relación a lo largo de su relación con el entorno. El proyecto de comparación transcultural estaría entonces encaminado hacia una indagación en aquellas formas de percepción donde la visión no es el sentido predominante. La razón de ello, critica Ingold, es que la visión es comprendida como un “inherently objectifying sense that it naturally sets thing off at a distance from the observer, but that these distancing effects can be counteracted by adding liberal doses of non-visual experience to the sensory mix” (Ingold, 2000: 281-82).

Partiendo de la premisa de que si la visión predomina en un contexto social siempre funcionaría de la misma manera, encaminé mis categorizaciones de los flamencos y de los músicos amateurs como principalmente desvisualizados. Es decir, como poseedores de un modelo sensorial alternativo al modelo visualista el cual sí localizaba en los conservatorios, debido a su cercanía con los valores occidentales dominantes. Sin embargo, en mis sucesivos contactos con el flamenco a través de algunas tertulias, así como a través de las narraciones que Carmen elaboraba sobre su particular proceso de aprendizaje, fui tomando consciencia de la relevancia de la visión en el

aprendizaje de esta tradición musical. Por un lado, en los primeros encuentros que Carmen tuvo al retomar el estudio de la guitarra desde el flamenco, la vista siguió siendo una herramienta fundamental. En muchas ocasiones seguía teniendo frente a ella un papel pentagramado donde su profesor le escribía el sentido y la métrica de los rasgueos o alguna explicación armónica. También usaba algunas partituras. Pero por otro, el objeto principal de su percepción visual, creo entender que, eran en aquellos primeros contactos tanto las manos de su profesor y su movimiento en el mástil o en los palmeos, como los vídeos que ella grababa en clase. Poco a poco el contenido de estos videos fue variando, hasta que su profesor dejó de aparecer y en su lugar empezaron a mostrarse tanto las personas que iba conociendo en el “mundillo” –y con los que solían intercambiar falsetas y otros recursos–, como figuras del flamenco como Diego del Morao –del que tomó una grabación audiovisual como herramienta para el estudio de una de las “obras” que presentaría a la prueba de acceso al grado profesional–<sup>24</sup>. La partitura, entonces, perdía su posición central en favor de una herramienta en la que el uso de la visión debía ser alterado y fusionado de manera particular con las capacidades de audición que también estaban siendo transformadas.

De esta manera, si hubiera mantenido la legitimidad de las proposiciones de Howes respecto al visualismo al interior de mi guía teórica, habría caído en el error que tan enérgicamente señala Ingold ya que,

“the reduction *to* vision in the West, has been accompanied by a second reduction, namely the reduction *of* vision. We cannot escape this reduction, inherent in the rhetoric of visualism, simply by erecting an antivisualism in its place. (...) Western technique of depiction, it leads us to equate vision with visualisation –that is with the formation, in the mind, of images or representations of the world [also] incorporated in techniques of anthropological analysis. At the heart of this approach is a representationalist theory of knowledge, according to which people draw on the raw material of bodily sensation to build up an internal picture of what the world «out there» is like, on the basis of models or schemata received through their education on a particular tradition”. (2000: 282, énfasis originales)

Precisamente lo que Ingold está aquí destacando es la importancia de que en el intento de superación de la jerarquización aristotélica de los cinco sentidos –bajo la

---

<sup>24</sup> Originalmente su herramienta para el estudio de esta obra era la partitura, la cual rápidamente desecharía debido a la escasa precisión de la misma respecto al soporte sonoro de la misma –la fuente sonora dirige el aprendizaje–.

consideración de esta clasificación y el consecuente modelo sensorial occidental como un *folk model* (Geurts, 2002: 228) – no se arrase con la variabilidad práctica de la visión, ya sea fuera como dentro de las culturas, de forma que se incurra en la asunción de las ideas cartesianas, principalmente en sus dicotomizaciones. Volveré sobre este punto. Entendida la visión y cada uno de los sentidos como una forma activa de involucrarse en el mundo, hace que los sentidos se piensen más unidos entre sí de lo que la separación simbólica de la antropología de los sentidos propone, ya que serían no solo partes de un todo corporal multisensorial, sino que en el transcurrir de la propia experiencia en el entorno se disolverían las fronteras fuera/dentro, mente/cuerpo que Howes se empeña en reproducir (Ingold 2011: 314)<sup>25</sup>. Es en este sentido en que Ingold rescata la filosofía de Merleau-Ponty quien ya declaraba la “consciencia encarnada es el fenómeno central del cual mente y cuerpo son momentos abstractos” (1985[1945]: 215).

Estas mismas críticas son a las que Pink hace referencia como base de la antropología sensorial en el seno del debate ya mencionado. A la vez Howes responde a ellas destacando el etnocentrismo de las argumentaciones de Ingold, pues en el capítulo *Stop, Look and Listen!* (Ingold, 2000:243-287) –donde este elabora sus revisiones– se estaría basando únicamente en ejemplos de la audición y la visión, destacando así una evidente infrarrepresentación del gusto, el olfato y el tacto y, por ello, una consideración de estos como sentidos secundarios en el modelo sensorial del propio Ingold (reproductor del modelo sensorial occidental). En esas mismas páginas, Howes admite un original interés de la antropología de los sentidos por el simbolismo sensorial, destacando a continuación la actual preocupación por la experiencia y práctica de los sentidos<sup>26</sup>, a la vez que subraya la innecesaria formulación, por parte de Pink, de una antropología sensorial cuando ya existe una rama teórica –the anthropology of the senses– que contempla las cuestiones prácticas de los procesos de percepción –se apoya para ello en

---

<sup>25</sup> Howes appears incapable of thinking outside the box of a representational theory of knowledge production whose walls are set up by the dichotomies between subject and object, between individual and social, and between object and image. My purpose, to the contrary, has been to dismantle the box, starting from the premise that every living being is a particular nexus of growth and development within a field of relations. Skills of perception and action, I argue, emerge within these processes of ontogenetic development. It is because these skills differ from being to being, depending on where they stand in relation to others, that they perceive the environment in different ways (Ingold, 2011: 314).

<sup>26</sup> Se refiere, en primero lugar, a sus propuestas en *The varieties* (1991) y en segundo, al interés en la relación entre sentidos recogida en *The Empire of the senses* (2005).

el *Sensuous Scholarship* de Stoller como ejemplo de este viraje teórico— (Howes and Pink, 2010:334-35).

Remata su réplica a los comentarios de Ingold atacándolo a través de sus referentes teóricos. Concibe como errónea la pertinencia del uso de la fenomenología merleau-pontiana en la investigación de la experiencia sensorial, pues se estaría proponiendo con ella un “naive emphasis in some primal, «prereflective» unity [that] overlooks all the ways in which the senses conflict with one another as regards both physical experience and cultural values” (Ibíd. 335). Howes quiere destacar una de las principales críticas que se han hecho a las aproximaciones más cercanas al subjetivismo epistemológico. Con la cita anterior destaca el solipsismo intrínseco a toda propuesta fenomenológica que pretenda decir algo en la antropología. Sin embargo, lo que verdaderamente entiendo que revela es una falta de atención y conocimiento de los pormenores de esta corriente de pensamiento. No solo es interesante destacar que ya en la obra de Merleau-Ponty (1985[1945]) se pone de relieve el carácter no pre-cultural del proceso de percepción, sino que estas filosofías comprensivas en su revisión desde la antropología juegan un papel fundamental en la conformación de las herramientas de investigación de nuestra disciplina, tal como demuestran la importancia etnográfica de las propuestas metodológicas de herederos de estas tradiciones —como lo es Garfinkel y su etnometodología—.

La mejor contraargumentación sin embargo la recoge Ingold (2011). Entiende que la diferencia radical entre sus dos propuestas está en la concepción del individuo y sus formas de percepción. En este sentido, Howes, en lugar de comprender la existencia de un flujo intersubjetivo ya en el plano pre-reflexivo de la experiencia del mundo, estaría concibiendo que la manera en que el individuo percibe es de forma completamente privada, estando este carácter intersubjetivo presente en el nivel de los valores y significados compartidos que vendrían a representar tal experiencia<sup>27</sup>. Esta cuestión refiere a lo que unas páginas arriba yo destacaba en la exposición de Feld. Si se asumen como excluyentes las propuestas de Howes, ¿cómo es si quiera posible que Feld hiciera su etnografía?. ¿Cómo habría accedido a la experiencia perceptiva kaluli si no es a través de un aprendizaje práctico de las formas de involucrarse en el mundo, de la interacción

---

<sup>27</sup> Howes imagines subjects to be: each locked in a private world of sensations, such that they can communicate with one another, and share their experiences and understandings, only by framing these sensations within a system of collective representations common to a community and validated by verbal convention (Ingold, 2011: 314)



con unas prácticas ya dotadas de sentido y cuyo significado no puede desembarazarse de la experimentación de las mismas?. Quizás la pregunta sea ¿cómo se lograría si no un acceso a ese mundo de significados? Ya conocemos la respuesta de Favret-Saada a esto. No es posible.

En resumen, asumiendo como base de cualquier antropología que se interese por los sentidos una concepción de la percepción como proceso mediado culturalmente, Howes, por su parte, estaría entendiendo que la cultura aparece en el plano de las ideas, los símbolos, la mente colectiva, mientras que Ingold asumiría la propuesta merleauPontiana de que la actividad prereflexiva, preconceptual y prenominal no es en ningún momento *pre-cultural* (Merleau-Ponty, 1985[1945]). Así mismo, los *modelos sensoriales* serían representaciones de los modelos sociales en los que se insertan y no sería tan interesante la variabilidad de los *sensory profiles* de un músico o un cocinero, los cuales vendrían a contraponerse al modelo sensorial/social hegemónico (por la relevancia que el ejercicio auditivo o gustativo tiene en su conformación de la realidad de estos individuos), sino que se pone el foco en el ejercicio de identificación de dicho modelo y el establecimiento de sus significados a tenor de los valores sociales imperantes en dicha sociedad<sup>28</sup> – aurally, visually, gustatory, olfactory or tactile minded society (Howes, 1991 citado en Ingold 2000: 284), en términos de Howes –. La última crítica – significativa para este trabajo– que Howes (2010) elabora respecto de las propuestas fenomenológicas es la supuesta desatención a los conflictos intersensoriales “the sensory dissonance produced by encountering a holy man who looks ugly but emits a fragrant odour of sanctity” (Howes and Pink, 2010: 335). Sin embargo, una concepción de la percepción como producto de una continua negociación intersubjetiva en el transcurso de la experiencia misma, entendería que si en el caso de la percepción del brujo sufrimos este conflicto es debido a una ruptura de expectativas que vienen a señalar la antesala de una nueva reformulación de la relación mantenida con el mundo (Ingold, 2000, 2011). Más adelante seguiré mostrando la potencialidad de los trabajos de Tim Ingold.

---

<sup>28</sup> “For Howes, however, these individual variations in practical, perceptual ability are simply irrelevant. He wants to show how the ‘map of the senses’ differs, not between individuals, but between whole cultures or societies (Howes 1991b: 168–9)” (Ingold,2000: 284-85).

Para dar comienzo a este apartado quisiera trazar un paralelismo entre la antropología de los sentidos y la antropología del cuerpo, pues en ambas se hace evidente la constitución de sus aportaciones fundamentales en torno al eje representacional. Una vez señalada esta cuestión respecto a los sentidos, pretendo ahora hacer un breve repaso a través de importantes referentes de los estudios del cuerpo en la disciplina antropológica, con la intención de dar cuenta de este paralelismo y dotar de coherencia conceptual a mi primer y desordenado marco teórico. Sinceramente, me sorprende la ausencia de este paralelismo en algunos escritos sobre el cuerpo y los sentidos<sup>29</sup> que en su día constituyeron para mí la puerta de entrada al conocimiento de los aspectos antropológicos sobre estas cuestiones. Lo irónico es que este entrelazamiento entre el cuerpo y los sentidos siempre lo tuve frente a mis narices compendiado a lo largo del ejemplar de *La Fenomenología de la Percepción* (1985[1945]) que tengo sobre la mesa de trabajo, pero que por no haberme imbuido completamente en su estudio –pues lo he tratado especialmente por medio de terceros– estas relaciones que ahora trazo antes me eran invisibles.

Thomas Csordas ya en la introducción a *Embodiment and Experience* (2001[1994]), describe su propuesta como una sincera reacción a los fundamentos de la original antropología del cuerpo, la cual se basa en ciertas claves que la convierten en perfecta embajadora de la teoría representacional: su consideración del cuerpo como un objeto, como tema de análisis y como fuente de símbolos (Ibíd. 4). Obviando parte de su exposición<sup>30</sup> sobre la rápida y prolija producción académica sobre el cuerpo que viene sucediendo desde finales de los ochenta, me interesa pararme en uno de los grandes referentes de esta vertiente teórica a la que ya hacía referencia en mis primeros trabajos: Mary Douglas. Esta autora hace una distinción ya histórica en la que discrimina el cuerpo social del cuerpo físico.

"El cuerpo social condiciona el modo en que percibimos el cuerpo físico. La experiencia física del cuerpo, modificada siempre por las categorías sociales a través de las cuales lo

---

<sup>29</sup> Sabido Ramos (2013, 2016)

<sup>30</sup> En la presentación de esta antropología del cuerpo hace un repaso sobre los abordajes del cuerpo como "analytic body", "topical body", "multiple body" y la interesante afirmación de que si hay alguna cuestión definitoria del cuerpo esa es su indeterminación (Csordas, 2001[1994]) –para su ampliación véase Csordas, (2011 [1993]).

conocemos, mantiene a su vez una determinada visión de la sociedad. Existe pues un continuo intercambio entre los dos tipos de experiencia de modo que cada uno de ellos viene a reforzar las categorías del otro. Como resultado de esa interacción, el cuerpo en sí constituye un medio de expresión sujeto a muchas limitaciones" (Douglas, 1988 [1970]: 89).

Recojo esta cita pues viene a señalar esas cuestiones frente a las cuales, precisamente, la noción de *embodiment* quiere contraponerse. Por un lado, el cuerpo social vendría a condicionar el soporte biológico de nuestra existencia, aunque no indica exactamente si llega a un grado de determinación unívoca o no. Por otro lado, que esa modificación que lo social hace de lo biológico es ejercido mediante *categorías*, que nos hacen *ver* –percibir– el entorno de una manera determinada. Aquí también el entorno es concebido como un objeto a percibir, emisor de estímulos que el cuerpo recibe y las categorías sociales ordenan –gracias a la existencia de un canal que permite el intercambio entre ese *physical body* y el *social body* el cual se piensa abstracto, comunitario–. Concluye afirmando que esa relación convierte al cuerpo humano en un *vehículo de expresión* de lo social, en una representación de esa mentalidad colectiva, en términos durkheimianos.

Situándonos ya en el sendero de la antropología fenomenológica, una de las primeras críticas a los planteamientos de Douglas fue esgrimida por Michael Jackson (1989) y considero pertinente acercarme de forma esquemática a sus reivindicaciones principales con la intención de que sirvan de base para contextualizar ese paradigma del *embodiment* al que poco a poco nos aproximamos. Él identifica tres puntos fundamentales. Primero, una clara “tendencia intelectualista” que no solo separa la “praxis verbal” de la “praxis corporal” convirtiendo a esta última en un “signo”, sino que implica un sometimiento de la segunda a la primera. A ello responde que solo existen los “significados de la praxis corporal que descansan en la estructura ontológica de nuestro ser en el mundo”<sup>31</sup> (Ibíd. 122-23). Segundo, el cuerpo no solo sería un “signo”, sino que adquiriría la categoría de “objeto”, “imagen de la sociedad”, “medio de expresión” al modo que yo misma comentaba a tenor de las ideas de Douglas. En este sentido, es posible introducir la adopción por parte de la antropología de los sentidos de la base de la división dualista de la filosofía cartesiana. Por un lado, mediante la objetivación del cuerpo

---

<sup>31</sup> Adjunto el ilustrativo ejemplo sobre la continuidad ambiente-cuerpo-cognición retomando a Binswanger y Merleau-Ponty: “For instance, when our familiar environment is suddenly disrupted, we feel uprooted, we lose our footing, we are thrown, we collapse, we fall” (Jackson, 1989:123)

humano, y por otro, mediante la subjetivación de la mente del individuo. Denomina Jackson estos estatutos como dicotomizantes y reificantes categorías que no hacen sino “contradecir nuestra experiencia del cuerpo vivido, dentro de la cual ningún sentido de la mente como causalmente anterior puede ser sostenido y cualquier noción del cuerpo como un instrumento de la mente o la sociedad es absurda” y dentro de las cuales –como tercera crítica– el cuerpo solo podría aparecer como un ente “inerte, pasivo y estático” (Ibíd.123-24).

Ha sido principalmente en las lecturas de Merleau-Ponty que los antropólogos han encontrado, ambas, una problematización de los paradigmas objetivistas y una herramienta argumental que en el caso concreto de Csordas y tras tomar en serio la consideración de Jackson del “body subject”<sup>32</sup> (Ingold, 2000: 170), han derivado en la proclamación de un paradigma paralelo, un modelo a través del cual colapsar las relaciones dualistas sobre las que se construye precisamente la filosofía mecanicista y entre las que sucintamente, Csordas (2001[1994]), traza una línea de continuidad: objeto-sujeto; cuerpo-mente; texto-experiencia entre otras. A continuación, rescato el hilo argumental que seguí ya en mis primeros trabajos sobre el asunto, en los que abordé el colapso que provoca el repensamiento de estas dicotomías mediante el uso de la filosofía del quiasmo que Mario Teodoro Ramírez (2013) escribe en el contexto de la filosofía mexicana, pues considero muy pertinentes varios de sus apuntes respecto a la necesidad de separar el *dualismo* –en referencia a la dicotomización de una dualidad– de la *dualidad* –como existencia de dos caracteres distintos en una misma persona o cosa–, así como la consecuente concepción del ser humano como ente quiasmático, si lo que nos interesa es introducirnos al pensamiento de Merleau-Ponty. Expone que la filosofía merleaupontiana sería un tratamiento de la dualidad como “inherente a la experiencia y *es por eso que* exige un modo de pensamiento acorde a lo que nos es dado de ella.” (Ralón de Walton, 2013:11, *las cursivas son mías*). En este sentido, Ramírez propone la figura del quiasmo como

---

<sup>32</sup> “a phenomenological approach to body praxis. I hope to avoid naive subjectivism by showing how human experience is grounded in bodily movement within a social and material environment and by examining at the level of event the interplay of habitual patterns of body use and conventional ideas about the world” (Jackson, 1989:124)

“esquema de pensamiento que nos permite concebir las relaciones de una dualidad en términos de reciprocidad, relatividad, entrecruzamiento, complementariedad, superposición, encabalgamiento, empotramiento, reversibilidad, mutua referencia. Todo lo contrario de los esquemas dicotómicos, dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal (...) El esquema del quiasmo es lo que nos permite pensar en la dualidad como una unidad en proceso.” (2013, 49).

De esta manera, toda perspectiva que se propusiera recoger este carácter quiasmático está abocada a una revisión ontológica del cuerpo y la mente como agentes de los procesos perceptivos, pues si es asumido que “entre la corporalidad y la conciencia hay una inmanencia quiasmática” (Ralón de Walton, 2013:14) esto obliga a deshacernos de esa idea mecanicista de que *tenemos* un cuerpo sobre el que una *mente colectiva* representar los valores y las categorías sociales en función de la cual la mente individual objetiva, conceptualiza y nominaliza el entorno circundante. Así Merleau-Ponty advierte que aunque la fenomenología sea “el estudio de las esencias (...), resitúa las esencias dentro de la existencia” siendo entonces imposible desligar, en su comprensión, al individuo de su “facticidad”. Añade que incluso las verdades alcanzadas por la ciencia, en este sentido, serían producto de nuestra “experiencia vivida” y construida con otros – otras personas, pero también el entorno, cosas, animales, antes no “subjetivizados” – a través de lo cual estaría concibiendo una relación de continuidad entre todos estos elementos, los cuales se vinculan y co-constituyen en el mismo proceso de *percepción* (Merleau-Ponty, 1985 [1945]: 7-8).<sup>33</sup>

Sobre las pautas fenomenológicas acerca de la subjetivación del cuerpo y en conjunción con la noción de *habitus* erige Csordas su paradigma del *embodiment* (1990)

---

<sup>33</sup> “Entre el sujeto perceptor y el mundo percibido (...) hay una superposición, una mutua incorporación (...) nada son por separado, no preexisten a su relación. Lo visible no es un ser objetivo –en el momento de ser percibido– previamente determinado que viniera a ofrecerse a un vidente vacío dado por su cuenta. (...) esto, no implica que lo visible sea una creación del sujeto, ya que, a su vez, él sigue siendo un ser visible como otros. (...) Una cosa dada en la simultaneidad de todos sus perfiles y relaciones no sería una cosa real, sino ideal. (...) El perspectivismo (...) no implica, para Merleau-Ponty, una degradación del ser verdadero de la cosa; por el contrario, es la condición para que haya cosas, esto es realidades más allá de mí. (...) la percepción consiste en aprehender la cosa entera a través de uno de sus aspectos o perfiles.” (Ramírez, 2013, 53-57).

el cual declara ser fruto de las aportaciones sobre de las teorías feministas, el paradigma semiótico postestructuralista, la filosofía de la agencia/acción y la crítica a la escritura etnográfica y defensa de un necesario carácter evocativo de la producción textual de la disciplina, como motores de la crítica de la representación en ciencias humanas (2001[1994]:9). Sin embargo, quisiera señalar no tanto su contenido –al que ya he ido haciendo referencia– sino el propósito con el que este autor ha concebido su paradigma epistemológico-metodológico compendiado en la sentencia “embodiment as the existential ground of culture and self” (1990, 2011 [1993], 2001[1994]).

“The point of elaborating a paradigm of embodiment is then not to supplant textuality but to offer it a dialectical partner that the paradigm of embodiment is without question, but the formulation of their relation promises the grounds for future examination of , for example, the relation between the semiotic notion of intertextuality and the phenomenological notion of intersubjectivity” (Csordas, 2001[1994]: 12)

Parece ser, entonces, que este paradigma pretende situarse como compañero de viaje junto con ese modelo textualista al que no hacía más que cuestionar, señalando que la investigación sobre esta posibilidad podría dibujarse en un potencial acercamiento entre las nociones de *intertextualidad* e *intersubjetividad*, que explica en exceso.

Sin entrar mucho en esta cuestión pero elaborando una crítica global a las propuestas del embodiment, Ingold (2000) esboza tres obstáculos que a su entender Csordas no afronta. Por un lado, dice que la defensa de esta propuesta epistemológica estaría rehuendo la dicotomía naturaleza/cultura al tiempo que propondría *the disembodiment of the organism*. En este sentido, Ingold traza un paralelismo entre “the process of embodiment (...) [and] the development of that organism in its environment (Ibíd.170). En segundo lugar, traza otro paralelismo entre la fenomenología merleauPontiana y la ecología de la mente de Gregory Bateson estableciendo una necesaria relación de simetría entre el *embodiment* y *enmindment*. Cierra con una sentencia sobre la necesidad de estudiar “how people perceive, act, think, know, learn and remember within the settings of their mutual practical environment on the lived-in world” (Ibíd.171). Sinceramente estas cuestiones exceden con mucho mis capacidades actuales y el marco de este trabajo, sin embargo, sumergirme en las potencialidades de la propuesta de Csordas y en las críticas de Ingold queda de esta manera reseñado en mi lista de asuntos pendientes.

## Conclusiones. Siguiendo pasos.

Esta pequeña revisión ha sido fundamental para dotar de dirección y sentido mis futuras indagaciones sobre un tema que concibo como pesadilla y pasión, al mismo tiempo. Para mí la música siempre será una asignatura pendiente y es desde esa posición de eterna aprendiz que concibo la posibilidad de su aprehensión desde la disciplina antropológica. Es esta posición de constante extrañamiento (Velasco y Díaz de Rada, 2009) la que considero incalculablemente enriquecedora para ambos propósitos. Así mismo he intentado señalar que tanto el campo musical como el antropológico responde a una misma lógica por la que en su aprendizaje es fundamental el papel que juega el cuerpo, la presencia del cuerpo del músico-etnógrafo en un entorno intersubjetivo tremendamente variable del que no puede abstraerse el pensamiento, la práctica o el propio aprendizaje.

Es por esto que he creído necesaria la reformulación de mi marco teórico de partida tal como he mostrado en el segundo de los bloques, pues en cierto sentido las incoherencias sobre las que sustenté mis neófitas incursiones en el campo fueron haciéndose evidentes a lo largo de mis conversaciones con Carmen y otros músicos. Yo misma incurría en una de esas críticas que Ingold le hace a Howes acerca de la univocidad de la vista como sentido objetificante. Por ello, antes de seguir el curso de esta investigación –que sospecho me acompañará durante un largo periodo– decidí imitar ese *paso atrás* tan característico de los atletas, mediante el cual fijan sin saber cómo su *atención* en la altura a superar, disponen su cuerpo, sus sentidos y su mente de una manera ya entrenada, pero siempre en un escenario distinto. De este modo tomo el impulso que me permita sortear los retos que se atisban en el horizonte de esta investigación.

A partir de las ideas planteadas en este trabajo me sumerjo en tres actividades. Primero, la conformación de una metodología para el aprendizaje del piano que venga a rescatar las lecciones que de alguna manera he recogido a lo largo de mi itinerario personal y que he intentado plasmar en la *Primera Parte*. Para ello será necesario aventurarse en nuevos contextos musicales donde poner en diálogo y en cuestión las habilidades adquiridas mediante el trabajo personal. En este sentido además quiero indagar en esa imposibilidad de separar la reflexión y la participación en el transcurso del trabajo de campo tal como intento contraargumentar a Favret-Saada en la *Segunda Parte*. Para ello me interesa adentrarme en la comprensión de las prácticas de improvisación no

solo en el quehacer musical, sino también en el etnográfico. En segundo lugar, pretendo adentrarme en un estudio más concienzudo de la fenomenología merleauPontiana y su conjugación con las posibilidades que Ingold (2000) señalaba respecto al paradigma del *embodiment*. Esto me llevará a explorar varios de sus conceptos como el de *correspondencia*, la distinción entre *atención* y *transmisión*, así como su reformulación del par *conocimiento tácito-conocimiento explícito* que rescata de Michael Polanyi<sup>34</sup>. Por último, y en consonancia con las direcciones señaladas también pretendo una futura atención al papel del instrumento musical como *extensión corporal* (Crossley, 1995, 2001) y dispositivo fundamental del aprendizaje en música.

---

<sup>34</sup> He tenido un primer acceso a estas cuestiones a través de una conferencia ofrecida por Tim Ingold para *Marres-House for Contemporary Culture* en Maastricht.  
<https://www.youtube.com/watch?v=OCCOkQMHTG4> Última visita: 03/11/2019. 19:41.



## Bibliografía

Agar, M. (1992 [1982]). *Hacia un Lenguaje Etnográfico*. En Geertz, C., Clifford, J., y otros. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Ed. Gedisa, S.A. Barcelona. (pp. 117-137)

Andrés González, A. y Jiménez Tavira, G. (2011) “Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty”. *Ideas y Valores* nº145. Bogotá, Colombia (pp. 113 - 130)

Blacking, J. (2006 [1973]) *¿Hay música en el hombre?* Madrid. Alianza Editorial.

Cantón-Delgado, M. (2008) “Los confines de la impostura. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico entre minorías religiosas”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2008, enero-junio, vol. LXIII, nº1 pp. 147-172

Cantón-Delgado, M. (2017) “Etnografía simétrica y espiritualidad. Aproximación ontológica al laicismo. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXXII, nº 2, pp. 335-358

Classen, C. (1997). “Foundations for an Anthropology of the Senses”. *International Social Science Journal*, 153 (pp. 401–412)

Crossley, N. (1995) “Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology” *Body & Society* Vol. 1, Nº 1. Pp. 42-63

Crossley, N. (2001) “The Phenomenological Habitus and Its Construction” *Theory and Society*, Vol. 30, No. 1 pp. 81-120

Cruces Villalobos, F. (2002). “El sonido de la cultura”. *TRANS-Revista Transcultural de Música* 6 (artículo 3).

Cruces Villalobos, F. (2003). “Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo urbano en contextos globalizados.” *RDTP*, LVIII, 2: 161-178

Cruces Villalobos, F. (2008). *Las Culturas Musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Ed. Trotta. Madrid.

- Csokszentmihalyi, M. (1998 [1997]) *Aprender a Fluir*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Csordas, T. (1990). “Embodiment as a Paradigm for Anthropology”. *Ethos*, 18(1), (pp. 5-47). Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/640395>
- Csordas, T. (2001[1994]) Introduction: the body as representation and being-in-the-world in Csordas, T. (ed.) *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press (pp.1-24)
- Csordas, T. (2011 [1993]). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (ed.) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos. (pp. 83-104).
- Douglas, M. (1988 [1970]). *Símbolos Naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Favret-Saada, J. (2012[2008]) “Being Affected” *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 2 (1): 435–445
- Feld, S. (2008). El sonido como sistema simbólico: el tambor kaluli. En Cruces Villalobos, F. *Las Culturas Musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Ed. Trotta. Madrid (pp. 331-356)
- Finnegan, R. (2002). “¿Por qué estudiar la música?. Reflexiones de una antropología desde el campo”. *TRANS-Revista Transcultural de Música* 6 (artículo 4).
- Geurts, K. (2002). “Sensory experience and Culture Identity”. *Culture and the Senses: Bodily Ways of Knowing in an African Community*. University of California Press (228-250).
- Giddens, A. (2007[1976]) *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico. Crítica positiva de las sociología comprensivas*. Madrid: Amorrortu
- Howes, David 1991. (ed.), *The Varieties of Sensory Experience: a sourcebook in the anthropology of the senses*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howes, D. 2003. *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Howes, D. and S. Pink (2010). ‘The future of sensory anthropology/the anthropology of the senses’, *Social Anthropology* 18 (3): 331–40.

- Howes, D. (2011) “Reply to Tim Ingold”. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* (2011) 19, 3 328–331
- Howes, D. (2014). “El creciente campo de los estudios sensoriales”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(15), (pp.10–26)
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2001). From the transmission of representations to the education of attention, in H Whitehouse (ed.), *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*, 113–53. Oxford: Berg.
- Ingold, T. (2011) “Worlds of sense and sensing the world: a response to Sarah Pink and David Howes” *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* (2011) 19, 3 313–317
- Ingold, T. (2018). *Anthropology And/As Education*. New York: Routledge.
- Jackson, M. (1989) *Paths Towards to Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Bloomington: Indiana University Press.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Le Breton, D. (2007). *El Sabor del Mundo. Una Antropología de los Sentidos*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Merleau-Ponty, M. (1985[1945]). *Fenomenología de la Percepción*. Ed. Planeta-De Agostini. Barcelona.
- Pelinski, R. (2005). “Corporalidad y Experiencia Musical”. *TRANS-Revista Transcultural de Música* 9 (13) [Consultado 06/07/2019].
- Pink, S. 2009. *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Ramírez, M. T. (2013). *La filosofía del quiasmo. Introducción al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. FCE. México.
- Ralón de Walton, G. (2013). Presentación. En Ramírez, M. T. *La filosofía del quiasmo. Introducción al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. FCE. México. (pp. 11-17).

Reynoso, C. (2006). *Antropología de la música. De los géneros tribales a la globalización. Volumen I. Teorías de la Simplicidad*. Ed. SB. Buenos Aires.

Sabido Ramos, O. (2013). “Los retos del cuerpo en la investigación sociológica. Una reflexión teórico-metodológica”. En M. A. Aguilar y P. Soto (eds.), *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales* (pp. 19-54).

Sabido Ramos, O. (2016). “Cuerpos y sentidos: el análisis sociológico de la percepción”. *Debate Feminista* 51 (pp. 63-80).

Sánchez Moreno, I. (2018). Cuando los Beatles se fueron de viaje, Glenn Gould se convirtió en piano. Nuevas tecnologías de la subjetivación en la música. En Sánchez-Criado, T, Ed. *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas*. Volumen1.AIBR. Madrid.

Scheper-Hughes, N., & Lock, M. (1987). “The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology”. *Medical Anthropology Quarterly*, 1(1), new series, 6-41. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/648769>.

Stoller, P. (1989) *The Taste of Ethnographic Things. The Senses in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Stoller, P. (1997). *Sensuous Scholarship*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Velasco, H; Díaz De Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.