

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL



MIEDO ESCÉNICO
EN MÚSICOS ACADÉMICOS DE CARACAS:
Una aproximación psicosocial desde el análisis del discurso

Tutor:
Prof. José Félix Salazar

Autor:
Laura Silva Contreras

Caracas, mayo de 2007

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL



MIEDO ESCÉNICO
EN MÚSICOS ACADÉMICOS DE CARACAS:
Una aproximación psicosocial desde el análisis del discurso.

Trabajo especial de Grado para optar al Título de Licenciado en Psicología

Tutor:
Prof. José Félix Salazar

Autor:
Laura Silva Contreras

Caracas, mayo de 2007

Dedicado a Carmen, mi madre

*y a todos los músicos que se dispongan a reflexionar
sobre su actividad a través de estas líneas*

Agradecimientos

A Dios, por brindarme salud, paz y tan valiosos familiares y amigos. Por su omnipresencia. Por darme la fuerza para iniciar y cerrar esta etapa de mi vida. Por guiarme en la confluencia de mis dos amados mundos, la música y la psicología.

El proceso de elaboración de esta tesis trascendió su primordial finalidad. Más que el aporte investigativo a la disciplina y el consecuente cumplimiento del requisito académico, este trabajo ha significado una revisión y transformación constante de mis apreciaciones sobre la vida en sus diversos ámbitos, profesional, artístico, familiar, personal. Aunque todo este vuelo comprensivo no se hace manifiesto en estos resultados, quiero partir de ellos para agradecer a todas las personas que de alguna manera han participado en este camino. He aquí las más importantes.

A mi mamá, mi dulce y consecuente apoyo, con todo tu amor y cuidados diarios esto ha sido posible.

A mi papá, por todas las cosas fundamentales que aprendí de ti siendo niña, y a partir de tu despedida.

A mi hermana María, no importa la distancia, siempre estamos muy cerca, gracias por darme todo por mí, por tu confianza y cariño.

A todos los entrevistados, quienes muy amablemente prestaron su voz para esta investigación. Todo mi respeto.

A Oswaldo, por hacer posible mi paso conjunto por el conservatorio y la universidad, con tu cálida presencia y sentido de la organización.

A Yker, por tu sabiduría para encontrar las palabras de cada momento. Por enseñarme a apreciar mis virtudes. Por tu compañía y tus consejos. Por tus constantes colaboraciones en la realización de este trabajo, y por los últimos momentos.

A José Félix, por tu ánimo y confianza, por guiarme en este proceso de investigación, fomentando mi propio criterio para tomar decisiones.

A Carlos Silva, por ayudarme a moldear este planteamiento en sus primeras etapas. Por todas las enriquecedoras discusiones estéticas que han ampliado tan favorablemente mis horizontes.

A Victoria, mi amiga del alma, por estar ahí en todo momento, para apoyarme y para discernir la vida.

A Iván, por tu frescura, por aquellas tardes de tesis, por ofrecerme siempre tu punto de vista alternativo sobre cada cosa.

A mis queridos amigos psicólogos, mi casa de estudios, juegos, viajes y toda clase de aprendizajes. A Moisés, el amigo cómplice. A Aliris, Adriana, Dubraska, Xenia, Laura y de nuevo, Yker e Iván.

A Jorge Kwan, José Félix Salazar y Carlos Silva, quienes en su figura de profesores influenciaron de manera fundamental en mis concepciones de la psicología y el ser humano.

A Carlos Urbaneja, Gabriela Núñez y todos mis alumnos, personajes protagónicos en mi pasión por el piano y la música.

A Elizabeth Marichal, toda mi admiración, por tu tesón y constancia para la cristalización de tantos proyectos. Por creer en mí y brindarme los mejores consejos.

A Aliris y Andrés, el Grillo, por su colaboración en la transcripción.

Al profesor José Maldonado de la Escuela de Artes de la UCV, por sus orientaciones.

A Victoria Robert y Jaime Escobar, por potenciar mi bienestar.

A Adolfo, por tu cooperación en la obtención de materiales para la investigación.

A Julián, por mostrarme la paz como un modo de vida. Por todo tu apoyo en la etapa de culminación de este trabajo.

INDICE

Índice	I
Resumen	IV
Introducción	1
I. Planteamiento del problema	5
II. Marco socio histórico: <i>La historia de la música o del músico académico.</i>	9
2.1. Los inicios de una tradición	10
2.2. Entre lo divino y lo humano: La gestación del público	13
2.3. La función del músico	18
2.4. La emancipación del artista	20
2.5. El ritual: intérprete y público	24
2.6. Realidades discordantes	27
2.7. Condiciones actuales	30
III. Marco conceptual: <i>El miedo escénico como fenómeno de estudio en la psicología</i>	35
3.1. La tendencia de la investigación tradicional	36
3.2. Desde la clínica: La fobia social	39
3.2.1. Tratamiento	41
3.3. Puntos de divergencia	44
3.4. Lugares comunes	47
3.5. El distanciamiento teórico más importante: Respuesta a la metáfora de la representación desde la alternativa socio construccionista	50
3.6. El miedo escénico como artilugio social	55
3.7. El discurso de la emoción	60
3.8. La perspectiva discursiva en el estudio del miedo escénico	64
3.9. La constitución de la identidad en el intérprete	71
3.9.1. El Otro más que un estímulo	75
3.9.2. La formación del niño músico y el surgimiento del miedo escénico	77

IV. Objetivos de la investigación	79
V. Método	80
5.1. Participantes	80
5.2. Técnica de recolección de información	85
5.3. Las entrevistas	88
5.4. Transcripción	89
5.5. El Corpus de análisis	89
VI. Análisis: <i>Las versiones del miedo escénico.</i>	92
6.1. ¿Qué se dice del miedo escénico?	92
6.1.1. Miedo vs. Emoción	94
6.1.2. Omnipresencia:	
6.1.2.1. Inexorabilidad y permanencia	98
6.1.2.2. En la palestra relacional	102
6.1.3. La variabilidad en la denominación del problema	107
6.1.4. ¿Una definición?	111
6.2. Concepciones de la escena	114
6.2.1. Las diversas situaciones de presentación en público	114
6.2.1.1. Tipos de presentación	115
6.2.1.2. El paradigma de la evaluación	122
i) El público construido desde funciones opuestas: juicio vs. disfrute	128
6.2.2. Estrategias para lidiar con la ansiedad ante la presentación en escena	133
6.2.2.1. Desde el cuerpo	133
6.2.2.2. La escena como espacio habitual para el solista	136
6.2.2.3. Referidas a la concepción del público	139
i) La aniquilación del interlocutor	139
ii) El desprecio de la audiencia	140
6.2.2.4. Centrarse en la música	142

i) Los combates del intérprete	144
6.3. La Identidad del intérprete	145
6.3.1. La tradición académica en la autoconstrucción del músico	145
6.3.1.1. Las mitificaciones	146
i) El estándar de perfección	150
6.3.1.2. La formación de la conciencia: la noción de responsabilidad	154
6.3.2. El riesgo del intérprete en la escena	158
6.3.2.1. La identidad amenazada: la necesidad de aceptación	158
6.3.2.2. El estudio como realidad del intérprete	166
6.3.3 Caracterizaciones finales	
6.3.2.1. Personalidad	169
6.3.3.2. Balance: la identidad en déficit frente al tipo ideal	172
VII. Discusión de resultados	175
VIII. Conclusiones y Recomendaciones	184
Referencias	189

RESUMEN

El miedo escénico ha sido tradicionalmente entendido como un problema individual. Este trabajo coloca en discusión el planteamiento cognitivo conductual que lo ha caracterizado de este modo y se focaliza en el *miedo escénico de músicos académicos* desde la perspectiva del construccionismo social de Gergen, considerándolo como un fenómeno generado y compartido psicosocialmente. Se presenta una breve revisión de ciertos elementos del quehacer musical de la tradición académica que han sentado las bases del ejercicio actual del intérprete. A nivel metodológico se llevan a cabo entrevistas a 10 músicos académicos, las cuales se abordan desde el análisis de discurso, a partir de los planteamientos de Edwards, Potter y Fairclough. Se ofrecen las versiones que estos músicos dan acerca del miedo escénico, de cómo construyen las diversas situaciones de la ejecución, su relación con los otros y cómo incide esto en la construcción de su propia identidad. De esto se desprende una forma distinta de comprender el fenómeno, que implica verlo más allá de sus síntomas y el alivio puntual de los mismos, desdibujarlo como problema interno, y radicarlo en los diversos contextos del músico desde su formación. Se propone una reflexión crítica del papel que ejerce y han ejercido en el músico los procesos de mitificación de la academia, el sistema evaluativo y las oportunidades de desarrollo profesional. Se discute sobre las formas como se construye la identidad del músico en disminución, en sus relaciones funcionales y en déficit con respecto al patrón ideal.

INTRODUCCIÓN

Comprender no es en verdad comprender mejor, ni en el sentido de comprender mejor objetivamente por medio de conceptos más claros, ni en el sentido de la superioridad fundamental que posee lo consciente sobre lo inconsciente de la producción. Basta con decir que se comprende de otro modo, cuando se comprende siquiera.
George Gadamer

Este trabajo de investigación se articula a partir de dos diversas y fundamentales disciplinas que tocan *lo humano*, la psicología y la música. Una de ellas se casa con el compromiso de comprenderlo, la otra, existe para expresarlo. Un eco singular resuena al proponer que una de las miradas comprensivas de la psicología se acerque a la experiencia musical, allí donde se muestran huellas de deterioro.

En la música, el momento artístico por excelencia es cuando ésta sucede en comunión. El intérprete es el protagonista de la producción musical, como también los otros con quienes la comparte. En nuestro mundo de occidente, el añejo ritual del concierto representa y promueve ese momento. Pero hemos observado, para nuestra preocupación, que hay una forma de subjetivar esta especial experiencia que la perjudica. Se trata del llamado “miedo escénico” que vivencia el intérprete.

La psicología tiene varias cosas que decir al respecto; ya ha constituido este tema como un objeto de estudio. Aquí nace este trabajo, en el abordaje comprensivo

del miedo escénico como problema que se incrusta en la más especial experiencia musical. Sin embargo, habrá una diferencia. A partir de las miradas tradicionales que ofrece la psicología, estas líneas pretenden ofrecer una perspectiva distinta, que se fundamenta en el campo “social” de la disciplina. Esto debido a una intención declarada de mantener nuestro foco de estudio en la significativa situación donde se genera el problema, *entre* el intérprete y su audiencia.

De esta manera, guiados por la emergente necesidad de discutir las bases sobre las cuales el músico está afectado negativamente en su quehacer artístico, hemos orientado nuestro trabajo de la siguiente manera:

En el capítulo I el lector podrá acercarse puntualmente al *planteamiento del problema* de la investigación, que contempla el contexto de origen de esta inquietud académica, su pertinencia para el ámbito de la enseñanza musical, las expectativas teóricas que representa para la psicología social, y las preguntas que fundamentarán la estructura general del trabajo y el abordaje de los datos.

El capítulo II expone el *contexto socio histórico* en el cual se ubica el músico de nuestro interés. Se hace una revisión de las funciones de la música y del músico académico a través de la historia, que han ido perfilando las actuales formas de entender el ejercicio musical.

El capítulo III estará dedicado a la *exposición teórica* de cómo se ha estudiado el miedo escénico tradicionalmente en la psicología cognitivo conductual, el distanciamiento crítico que comportamos con esta visión, y la forma como se abordará alternativamente, partiendo del socio construccionismo, la psicología discursiva y el análisis crítico del discurso.

El capítulo IV esboza esquemáticamente el *objetivo general* y los *objetivos específicos* que se pretenden abarcar a partir de este trabajo.

El siguiente capítulo se centra en el *método* empleado para aproximarnos al fenómeno. Se describe el perfil del músico académico participante, la forma de recolección del corpus y el manejo del mismo.

En el capítulo VI se encontrarán *las versiones del miedo escénico que ofrecieron los músicos académicos* participantes de la investigación. Es la sección correspondiente al análisis propiamente dicho de los resultados, el cual está ampliamente sustentado en los datos.

Posteriormente se dedica otro capítulo, el séptimo, a la *discusión de los resultados*, en donde los hallazgos empíricos se integran y comparan a la luz de lo expuesto en los marcos referenciales precedentes.

Todo este recorrido dará paso a la presentación de las *conclusiones* en el capítulo VIII, que representarán la síntesis de las contribuciones comprensivas que se produjeron tras la elaboración del trabajo, así como recomendaciones para posteriores investigaciones.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

La motivación inicial para la realización de este trabajo provino de mi labor como pianista en el campo de la enseñanza musical. Observaba con preocupación cómo niños y niñas que se preparaban arduamente, llegado el momento del concierto “sufrían” de “nervios”, viéndose perjudicada no sólo la calidad de su ejecución sino la experiencia misma de la situación del concierto. En algunos casos ocurría un rechazo constante por la exposición al público. Además, comencé a notar en mis propios compañeros la importancia que tenía “el nerviosismo” y cómo éste era tema clave de conversación de pasillos antes de pasar al escenario.

Las dimensiones del problema se amplificaron, cuando pude constatar cómo estos “nervios” eran justificación para los ejecutantes de algún instrumento de todo lo impropio que sucediera en el escenario, además de ser tema recurrente en las presentaciones del niño o niña (exámenes, conciertos, concursos) entre padres y en general, dentro de la comunidad educativa. En algunos casos la situación de “estar nervioso al tocar” se concebía como una característica propia de la maduración; es decir, recibía comentarios del tipo “los nervios son normales”, o “nunca se van” por

parte de algunos adultos, quienes señalaban que no experimentaban ansiedad cuando eran niños.

Ahora bien, como estudiante de psicología sabía que existen muchas herramientas derivadas de diversas corrientes de nuestro ámbito disciplinar que podrían utilizarse para abordar el fenómeno (como la terapia cognitivo conductual, en autores como André y Légeron, 1997, Rodebaugh & Chambless, 2004; Dalia, 2004). Sin embargo, éstas lo asumen como un problema estrictamente individual, de un sujeto que está percibiendo erróneamente su realidad. Y yo podía observar cómo el miedo escénico, más allá de que fuese experimentado subjetivamente, era un asunto generado y compartido socialmente. Por tanto, la psicología social construccionista comenzó a ser una alternativa para abordar el fenómeno (Edwards, 1999; Gergen, 1992, 1996, 1999/2003; Ibáñez, 2001).

Al considerar que las concepciones del miedo escénico y de la presentación en público trascienden a los ejecutantes como seres individuales, quienes más bien están heredando parte de una tradición, se hizo pertinente desarrollar una investigación con músicos académicos que pudiesen hablar sobre su actividad musical y así ofrecer dichas concepciones. De esta manera se ensancharon las dimensiones del asunto, entendiendo que muchos elementos del desarrollo de la música académica que ya resultan históricamente remotos, aportarían nociones fundamentales sobre lo que fue y ahora significa *ser músico*.

Desde el punto de vista de la psicología social, un trabajo como éste resulta novedoso en la medida en que se constituye como una propuesta dentro de la perspectiva socioconstruccionista de abordaje de un fenómeno tan “subjetivo” como el miedo escénico que hasta el momento no se ha estudiado psicosocialmente en Venezuela. Hay que destacar que en la narratología y en la terapia construccionista se ha estudiado la emoción como un fenómeno relacional (Botella, 1993; Gergen, 1997; Howard, Tuffin & Stephens, 2000; Murray, 1995), pero para el momento de redacción de este manuscrito no se ha planteado el estudio del miedo escénico en estos términos. La diferencia de ello con los planteamientos tradicionales de la psicología se dibujarán en el sentido de que el miedo escénico es estudiado en contexto, inserto en la actividad de tocar, y considerando las implicaciones de ello en la relación simbólicamente estructurada que se establece entre el intérprete y el público.

Siguiendo esta alternativa, y comprendiendo la práctica musical como una actividad que se construye constantemente entre sus participantes, sobre concepciones heredadas y actualizadas a partir de procesos de legitimación (Berger y Luckmann, 1953) se hace posible quebrantar las supuestas raíces internas e inevitables de los nervios, y formular un rumbo que vaya en pro de la transformación de la experiencia musical, tanto del intérprete como del oyente. Para el momento resulta inédito este camino, pero es una salida comprensiva que deslustra el

sufrimiento como forma de subjetivación de la presentación en público para el intérprete.

Ahora, ¿de qué manera el miedo escénico es entendido por el músico como un problema de la actividad musical?, ¿cómo construye el intérprete su relación con el otro y con la escena a partir (y a pesar) del miedo?, ¿cómo le afecta en la construcción constante de su propia identidad?, ¿cuál es el vínculo de “los nervios” con otras emociones de la ejecución? Estas serán preguntas fundamentales para la presente investigación.

De tal manera, este trabajo estará orientado a estudiar las formas como los músicos hablan del miedo escénico. Más allá de los síntomas, que además han sido material de otro tipo de estudios y que de entrada patologizan el asunto, será importante indagar cómo es que podemos entender el fenómeno a partir de su contexto de producción y emergencia, y de las relaciones que allí se tejen.

CAPÍTULO I I

CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO: La historia de la música o del músico académico

La música... no tiene más que dos ingredientes a los que se pueda llamar dones de Dios: la capacidad de un cuerpo para vibrar y producir sonido, y el mecanismo del oído humano que lo registra... Todo lo demás que pueda ser estudiado y analizado en el arte de la música fue creado por el hombre, o está implícito en los actos humanos y, por consiguiente, sujeto al más riguroso de los escrutinios.
Harry Partch

Para hacer posible un estudio comprensivo del miedo escénico se torna indispensable realizar una revisión histórica de la actividad musical y del papel del músico en la misma. Dado que nuestro marco de interés es el de la música académica, la exploración contextual se enfocará en los puntos determinantes que han fungido en el desarrollo de esta música, comúnmente llamada clásica. A partir de aquí será posible abrir un espacio de discusión sobre la vivencia del miedo escénico en este músico.

Como hemos de saber, la música académica encuentra sus orígenes y máxima expresión en el continente europeo. Tradicionalmente, no sólo en aquél sino en el resto del mundo, se ha adoptado este tipo de música como paradigma de lo que es el verdadero arte de la música. Sus obras se reconocen como repertorio universal, y muchos de sus compositores han sido interpretados por innumerables músicos a través del tiempo, en infinidad de lugares.

Ahora bien, las formas de entender esta música, así como el ejercicio de la misma, se desprenden del desarrollo de esta tradición. El miedo escénico, como acompañante, y detractor de tal ejercicio, está inserto en una esfera más amplia de la que puede dar cuenta primeramente la psicología. Actualmente, cuando ya se cumplieron los 250 años del nacimiento de uno de los músicos más geniales y prolíficos de la música académica, Wolfgang Amadeus Mozart, posiblemente cueste pensar que algo de su época y más aún, anterior, pudiese ser importante para tratar el tema que origina estas líneas. Sin embargo, la literatura sobre historia y estética de la música ofrecen elementos pertinentes para la comprensión del fenómeno musical, y del músico como tal. En este trabajo se tomará en cuenta el enfoque analítico del esteta Enrico Fubini (1990).

2.1. Los inicios de una tradición

Si bien se podría decir que la música académica encuentra su primera referencia temporal cerca del período barroco del arte, ciertas concepciones antecedentes se vuelven pertinentes para este análisis. En primer lugar, resulta interesante observar cómo la música fue concebida en la civilización griega. Las discusiones en torno a ella nos dejaron diversas y contradictorias asunciones acerca del estatus y ejercicio de la misma. Lo que sí ha quedado claro es el papel preponderante de la música en la educación:

... la música la parte principal de la educación, porque, insinuándose desde muy temprano en el alma, el número y la armonía se apoderan de ella, y consiguen que la gracia y lo bello entren como un resultado necesario en ella, siempre que se dé esta parte de educación como conviene darla (...) Y también porque, educado un joven, cual conviene, en la música, advertirá con la mayor exactitud lo que haya de imperfecto y de defectuoso en las obras de la naturaleza y del arte, y experimentará a su vista una impresión justa y penosa; alabará por la misma razón con entusiasmo la belleza que observe, le dará entrada en su alma, se alimentará con ella, y se formará por este medio en la virtud; mientras que en el caso opuesto mirará con desprecio y con una aversión natural lo que encuentre de vicioso; y como esto sucederá desde la edad más tierna, antes de que le ilumine la luz de la razón, apenas haya ésta aparecido, invadirá su alma, y él se unirá con ella mediante la relación secreta que la música habrá creado de antemano entre la razón y él. He aquí, a mi parecer, las ventajas que se buscan al educar a los niños en la música. (Platón, s.f.; p. 101)

Asimismo, construyéndose la idea de la música como una sabiduría importante para el individuo, también resultaba una actividad poco confiable por su capacidad para explotar el placer sensible. Se decía de este último que no correspondía con la templanza y honestidad de un hombre ajustado a la razón, por lo que se fue perfilando una distancia cada vez más pronunciada entre una y otra visiones de la música. Tan así que posteriormente se abrió paso a la siguiente dicotomía:

... una música que se oye y otra que no se oye; únicamente esta segunda música –la que no se oye- es digna de la atención del filósofo. Más aún: la meditación sobre esta música abstraída de la sonoridad es un filosofar y, tal vez, el más alto grado del filosofar (...) La armonía de la música absorbe la armonía del alma y, al mismo tiempo, la del universo; su conocimiento representa, por todo esto, tanto un instrumento educativo en el sentido más elevado del término, por poder aportar armonía al equilibrio turbado del alma, cuando un instrumento cognoscitivo de la esencia más profunda del universo, por representar la armonía el orden mismo reinante en el cosmos. La música se convierte entonces en el símbolo idóneo de esta unidad y de este orden divino, de los que son copartícipes el alma y el universo entero. Sin embargo, esta música no es la de los instrumentos, la de los músicos de profesión, sino que es la concebida, lisa y llanamente, como armonía. (Fubini, 1990; p. 61)

Actualmente puede parecer sorprendente que un parámetro auditivo de tal magnitud sea el que declare la existencia de dos tipos de música, más aún cuando aquella música que no se oye se presenta como la verdadera. También es curioso que los músicos “de profesión” no fuesen los dedicados a ella. Ya no se habla aquí de música como la entendemos hoy en día, sino de teoría musical. Pero inclusive, en un pensador posterior como Boecio, de la transición a la Edad Media, es posible encontrar una clasificación todavía más elaborada, de tres tipos de música: la mundana, la humana y la de los instrumentos. La primera, la música de las esferas, la música verdadera, suprahumana, referida a la armonía en su sentido más amplio, relacionada con el cosmos y la naturaleza, e inaudible para el hombre. La segunda, de carácter introspectivo, consistente en la armonía psicofísica humana, capaz de asimilar la música de las esferas a partir de la unión entre alma y cuerpo. En último plano, la música de los instrumentos, sólo descrita de manera operacional:

La tercera música, es la que se dice que consiste en algunos instrumentos. Esta música se produce, bien mediante una tensión en el caso de las cuerdas, bien mediante el aire en el caso de las tibias o de aquellos instrumentos que se accionan por obra del agua, bien mediante una percusión o golpeando en ciertos broncecillos cóncavos que producen diferentes tipos de sonidos (en Fubini, 1990, p. 94).

Tales escisiones en la música, por las que el pensamiento y la ejecución musical no comulgaban dentro de una misma concepción, ciertamente calzaron en la estructura social reinante de la civilización griega y la de la Edad Media; y aquella música vinculada directamente al arte manual se estableció como una actividad servil. El pensamiento aristotélico ejerció fuerte influencia sobre esta dinámica social,

puesto que, reafirmando la importancia de la música dentro de la educación del individuo noble y liberal y, sobre todo, rescatando su valor hedonista, se asumió la fruición musical como evento separado de la ejecución. La música para escucharse, mas no para tocarse. Ejecutar un instrumento ameritaba entregarse a la esclavitud de la práctica, y esto no era plausible para un ciudadano de aquella sociedad.

Cabe señalar aquí que la figura del intérprete musical no se maneja en el discurso de entonces. Sólo se presenta un personaje anónimo, diestro en la ejecución de algún instrumento, acaso denominado profesional. Sin embargo, la cualidad de la experticia se ve opacada cuando se compara con la nobleza de aquel individuo que se ha instruido en la música, bien sea para el análisis teórico de la misma o para su propia recreación, pero que no ha de practicarla.

2.2. Entre lo divino y lo humano: La gestación del público.

La historia de la música se desarrolla también a partir del dualismo formulado entre la música religiosa y la profana, las cuales se perfilan en funciones muy distintas: una para la ascesis mística y la otra como objeto de placer. Estas controversiales concepciones se hacen pertinentes acá por su capacidad para orientar la práctica de la música en su sentido más amplio. Con respecto al placer, parecen fundamentales las contradicciones entre diversas concepciones, como la cristiana frente a la aristotélica. El siguiente fragmento integra una advertencia que hiciera San Agustín:

El placer no debe ser un fin en sí mismo, pero puede acoplarse a la comprensión racional de la música, aunque esto, siempre y cuando se mantenga un control sobre aquél: “es propio de un espíritu moderado aceptar, a veces, ese placer; mas dejarse prender por él, aunque sólo sea alguna vez, resulta torpe e indecoroso” (Fubini, 1990, p. 85).

En cambio, la visión de placer que encontramos en Aristóteles se funde entre varias funciones de la música, dejando de un lado el carácter moral del mismo, y acercándolo más bien a su uso educativo, catártico, de elevación del espíritu y de interrupción de las fatigas. El juicio acerca del placer como función musical acompañará parte importante de la retórica estética en todo el desarrollo de la música académica, incluso en nuestros días. En términos generales, podría decirse que ahora el placer es un estandarte de la música, ésta se practica en infinidad de actividades laicas bajo esta premisa, y contrariamente a la visión agustiniana y medieval religiosa, muestra pocas señas de anti-valor¹.

Conjunto con estas contradicciones, se deriva de ellas otra discusión que va a ser crucial para la formulación de las bases para la música académica, entre la Edad Media y el siglo XVII. Se trata de los planteamientos de muy prolíficos autores acerca de la autonomía de la música, que para decirlo brevemente, se debatían entre considerarla como un vehículo de alabanza divina, y por eso su apelación necesaria a un texto, o postularla como un arte, lo cual la acercaba a poseer un fin en sí misma.

¹ Cabe destacar que actualmente la música académica se precia de ofrecer un elevado placer. Tradicionalmente se le ha distanciado de la música popular, entre otras cosas, por la idea de que es algún concepto artístico, a veces de tipo intelectual, el que se expresa para ser disfrutado. Por su parte, la música popular, desde este tipo de asunción de la cultura académica, es entendida como un producto que proporciona sólo el efecto de disfrute, y por tanto, no es valorizado en iguales términos.

Si bien en términos históricos- estéticos esto despliega un intercambio complejo de planteamientos, para los fines de este trabajo dirigiremos nuestra atención en cierta pregunta que asomará los espacios sociales en donde el perfil del músico de profesión fue transformándose paulatinamente: el para quién de la música.

En los comienzos de la tradición clásica, además de contemplar ciertas funciones básicas serviles, la música va a posar sus bases sobre la armonía perfecta, como ciencia del mundo más que como expresión humana. Pero podemos recordar también que en la esfera griega del pensamiento, la razón más importante de la música, la filosófica, no podría plantearse destinatarios, en los términos a los que nos referimos acá, ya que ni siquiera era audible. Sin embargo, el estatus del que gozaba esta música será desplazado paulatinamente al ejercicio musical de la clase noble desde la civilización griega hasta las posteriores sociedades.

En el contexto religioso del medioevo, la música alaba a Dios como su destinatario soberano, quien recibe su propio arte, perfecto y verdadero. Esto propició un vasto campo de desarrollo de la música, la cual debía cumplir ciertas características que compaginaran con la naturaleza de las ceremonias, y la búsqueda de ciertas emociones o sentimientos colectivos como el respeto, solemnidad y sumisión. De esta manera, fue consolidándose un estilo cada vez más dominante en la forma de hacer música a la par del fortalecimiento de la iglesia cristiana, conjugándose ésta como un alto dispositivo controlador: desde el tipo de música que

se debía producir² hasta el idioma, quién tenía la facultad de cantarla, etc. (Siegmaister, 1987). Sin embargo, ejecutar (tocar o cantar) y escuchar se fundían en el mismo principio divino, y la concurrencia que asistía a la liturgia integraba la música al ritual, sin asumirla como evento independiente.

En tales condiciones y con la desvalorización constante del aspecto técnico de la música, se limitaron a un segundo plano tanto la composición de música instrumental como el propio desarrollo de los instrumentos. El texto reinó por encima de los aspectos armónicos y rítmicos. Inclusive la melodía se construía a merced de aquél. Pero como ya veremos, a pesar de ser esta concepción tan dominante, la música se arraigó en distintos ámbitos de la sociedad bajo otros parámetros.

De acuerdo con Siegmaister (1987), la música en los siglos XV y XVI se utilizó en otros espacios como medio de distinción y prestigio dentro de la sociedad. En el caso de la vida aristocrática, el músico se integra al personal de las cortes y palacios, y para complacer a la realeza debe depurar cada vez más sus métodos y elaborar un estilo musical distintivo para sus bailes, fiestas y ceremonias; mientras que la música popular sigue su propio curso, creando constantemente gran abundancia de material vivo que rodeaba a los músicos de la corte y cuyos motivos asimilaban para enriquecer su propia actividad compositiva.

² carente de ritmos que pudiesen alentar movimientos corporales considerados impropios

Por su parte, la música popular, más que como instrumento de glorificación a Dios o de reconocimiento para los cortesanos, se incorpora en las actividades de la vida cotidiana:

De la cuna a la tumba, literalmente, la música ha sido un factor omnipresente en la mayoría de las sociedades primitivas y tradicionales, estrechamente asociado a cada paso con actividades vitales biológicas y sociales. (Siegmaister, 1987, p. 28)

Es así como los cantos para las labores de campo, los oficios, el cortejo, la movilización de guerras, transmisión de leyendas y otros por el estilo, se engloban dentro de la música popular: Una música fundamentalmente práctica, aprendida informalmente, que fácilmente encajó en las dicotomías expresadas arriba constituyéndose como la contraparte de lo racional, y acoplándose a los menesteres del placer (y sus correspondientes connotaciones negativas).

Con respecto a la música profana, a pesar de que en los ámbitos de la corte y la vida común era usual que la música tuviese a quién ser dirigida, la noción de público como la que habitualmente manejamos no se había sedimentado aún. En líneas generales, a medida que la música fue cobrando un carácter más laico, aumentó el interés por nuevas tendencias musicales, y tanto la música instrumental como la vocal tuvieron un auge importante para la “separación, cada vez más rígida, entre quien ejecuta la música y quien la escucha” (Fubini, *ob. cit.*; p. 132). Asimismo, la concepción cada vez más defendida a partir del siglo XVII de la música como arte

autónoma dio paso para la construcción del intérprete y el público tal como lo conocemos hoy día.

2.3. *La función del músico*

Ya se ha mencionado el papel del músico en la iglesia y las cortes. Se trataba de ejercer un oficio día a día para complacer demandas. De tal manera fue compuesta mucha de la música que hoy en día es interpretada, aunque para nuestros tiempos su totalidad como obras musicales las ha escindido de sus contextos de origen. Es decir, ahora un oratorio no depende de una necesidad extra- musical para ser presentado ante un público³. Sin embargo, puede ser útil recordar como la iglesia protestante, por ejemplo, cimentó su propio estilo a través de maestros como F. Haendel y J. S. Bach, quienes hoy (y en general, a partir del siglo XIX) se consideran de los músicos académicos más brillantes, reconocidos y respetados de la historia musical occidental. Obsérvese cómo Siegmaister ha definido a uno de ellos colocando su labor en términos serviles, a la vez que se sugiere comprender su legado dentro de dimensiones cotidianas:

Bach no era un visionario de otro mundo. No podía serlo, puesto que tenía que resolver su modo de vida escribiendo música, entre otras cosas. Desde los quince años hasta los últimos momentos de su vida, escribió de acuerdo con los deseos de sus patrones, o de quienes él esperaba que lo emplearan. Su música era funcional para el medio en el que vivía. (Siegmaister, *ob. cit.*, p. 55-56)

³ aunque una de las funciones de la música sigue siendo actualmente la de acompañar o musicalizar eventos sociales.

Pero conjunto con la consolidación del Renacimiento, el músico se fue construyendo en otros términos. Ya la música secular iba cobrando progresivamente mayores espacios, aunado al desarrollo de formas como la sonata, el cuarteto para cuerdas y la sinfonía. El músico estaba también inserto en las dinámicas socioeconómicas de la época, del enfrentamiento entre aristocracia y la nueva clase burguesa, de manera que su función servil alternará con una propuesta distinta. Lo que podía llamarse un sistema de padrinazgo, que mantenía al músico dentro de los palacios o a merced del mecenas de turno, inicia una transformación:

Mozart, ahora por cuenta propia, empezó a dar conciertos y a componer para beneficio propio, creando el tipo del moderno artista “independiente”, paralelo al libre empresario en la esfera económica. Estimulado espiritualmente por su independencia (aunque físicamente estaba a punto de morir de hambre), comenzó a componer obras de atrevida oposición a la nobleza y al viejo orden en general. (Fubini, *ob. cit.*, p. 68.)

Otros autores conceden la creación del paradigma moderno del *ser músico* a Ludwig van Beethoven, afirmando lo siguiente:

Nunca había ocurrido en el arte musical que un compositor penetrase tan a fondo en el seno de las pasiones ni participara tan hondamente del entusiasmo y los ideales de su tiempo, como es el caso de Beethoven, que intervino de manera directa en el movimiento de las ideas e incluso en el sentir político de un determinado momento histórico. En estas bases se asienta la extraordinaria popularidad de Beethoven, cuyo estilo determinó un cambio de norte en la evolución de la vida musical. Se ha dicho, y con justicia, que Beethoven fue el eje en torno al cual se formó la organización de concierto en el sentido moderno (...) A pesar de la extraordinaria novedad de su concepción creadora y de la hostilidad que encontró entre los medios reaccionarios, Beethoven estableció esa apasionada comunicación entre la música y el gran público (Mila, 1981; p. 190-191).

Asimismo, para el surgimiento de nuevas posibilidades de desarrollo del músico, fue fundamental el estatus más influyente que adquiriría el arte sobre la

sociedad. El nuevo perfil del músico se expandirá de manera contundente en el período romántico de las artes.

2.4. La emancipación del artista

El Romanticismo fue un “momento” de la historia del arte. No puede decirse que fuera un progreso como tampoco una decadencia. Dio cuerpo a modos de sentir, que siendo diferentes de los de la época clásica, fueron igualmente legítimos. Fue, ante todo, la expresión del individualismo. (Cortot, 1934; p. 103) [cursivas y comillas propias de la edición]

Ese individualismo al que se refiere el reconocido pianista y pedagogo Alfred Cortot será el sustento y la dignidad del músico en adelante. La música existirá al servicio de la interioridad del sujeto; será la expresión de los más profundos sentimientos, aquellos que trascienden el terreno de las palabras. Así, la música se torna para el sí mismo, por encima de lo divino y las solicitudes aristocráticas o burguesas. Como lo expresa el prolífico compositor romántico Robert Schumann, “el arte es expresión –expresión de la personalidad del artista, el cual vuelca sobre el arte todas sus pasiones, sentimientos y emociones-; el arte es un compromiso total con la propia vida del artista” (en Fubini, *ob. cit.*, p. 293).

Este cambio en la concepción del ejercicio musical abarcó los ámbitos de la composición y también de la interpretación. Es en este contexto que comienza a aparecer la figura del “intérprete” como sujeto respetado y esperado por el público:

El concepto de la relación entre composición e interpretación ha cambiado a través del tiempo. Antes se acordaba mayor importancia a la composición. Luego se puso el

mayor énfasis sobre el intérprete (...) Liszt fue el primer compositor en tocar regularmente en público la música de otros compositores. Se puede decir que, inventó el recital de piano. El término “recital” deriva del verbo recitar, que en este caso significa recitar música de otros compositores. Con Liszt, la simple interpretación y la ejecución de música en público llegó a ser de suma importancia. (Barenboim, 1992; p. 215)

A la par de la instauración de una nueva función en el músico para la sociedad, el artista en general recibió un trato especial, y casi no podría ser de otro modo, puesto se le acreditaba la suprema y única posibilidad de llegar a lo más profundo del ser. La manera como se daba cuenta de la obra musical también se alcanzaría desde estos presupuestos:

Durante la época clásica la música adquiría sentido a través de diversos métodos como son la explicación de la obra (partiendo de las normas del género), la interpretación del contenido, la comprensión del autor y el análisis de las relaciones internas; sin embargo en el siglo XIX se pondrá énfasis en el factor personal, buscando comprender al autor, de forma que la música se convertía en arte en función de la originalidad con la que el compositor se expresaba a sí mismo (Martín, 2004; 10).

Dada esta concepción romántica de las cosas, desplazado el carácter divino de la música medieval a las personas que la protagonizaban, algunos autores señalan que han ocurrido sucesivos procesos de mitificación para explicar la vida de tales artistas, compositores e intérpretes⁴, inclusive en la reflexión sobre la historia de la música (en la comprensión en retrospectiva de los músicos precedentes), en contraste con el carácter de oficio humano que tiene el *ser músico*. Silbermann (1961) denota tales procesos como problemas de anecdotización, mitologización y romantización de la

⁴ Cabe destacar que para esa época, si bien la figura del intérprete se hacía cada vez más fuerte, se mantenía una equivalencia frecuente entre ambos, quien era compositor usualmente podría ser también intérprete.

vida de los compositores. Asimismo, señala, como también lo hace, Small (1991), que esta tendencia general de conceder una propiedad suprahumana al recuerdo de estos grandes músicos hace de la historización musical un análisis dentro de un vacío social.

La primera consecuencia que salta a la vista es la atribución de superioridad a esta música. Ya Cortot, antes citado, propone otorgarle su justo valor al período romántico con respecto a los predecesores. Pero comúnmente parece como si se tratara de demostrar implícita y explícitamente que este tipo de música occidental es superior a otras clases. Se considera a estos genios músicos como productos de inspiraciones únicas, con vidas complicadas e intrincadas sentimentalmente, elevándose cada vez hasta un lugar inalcanzable del que el músico heredero de esta tradición hubiese querido formar parte, o añora en su mundo actual.

Sin embargo, en el terreno musicológico, y en congruencia con el desarrollo de la Escuela de Les Annales, dicha tendencia ha sido revisada y estructurada incorporando los valiosos elementos de la cotidianidad del sujeto, como sigue:

(...) el sujeto tradicional de la historia se modifica, no serán los "grandes hombres", sino "el hombre junto a otros hombres formando grupos sociales". Pero esto no significa desconocer la historia de los hombres individuales en cuanto a "genios o creadores del arte". El "gran hombre" se estudia como producto de una realidad social, quien tiene el suficiente talento para ejercer un cambio en las condiciones socio-culturales que lo rodean. Entonces la valoración histórica se hace, no sólo a partir de su individualidad, sino también en función del momento histórico, necesidades sociales, de su papel en la estructura de la sociedad y la situación de las fuerzas que subyacen en esa sociedad. (Musri, 1999, Sujeto y objeto de la investigación. La práctica musical como proceso, 3)

De tal manera, y si bien el músico logró acceder a un estatus inédito antes para él, en el que su actividad desarrolló nuevos espacios de exposición, el debate en términos teórico-musicológicos sobre su magnificencia actualmente ha adquirido un carácter histórico. No obstante, en el siglo XIX el pensamiento musical mantuvo la primera inclinación, y ciertos desarrollos musicales colaboraron de manera sustancial en ello, como lo hicieron la evolución técnica de los instrumentos y el virtuosismo en las ejecuciones.

Posteriormente, y una vez establecido el virtuosismo como parte o estilo fundamental de las composiciones, además constituyéndose como elemento propulsor de la situación de concierto y de admiración de las cualidades del intérprete, la música comenzó a experimentar otro estadio. Muchas razones estéticas se fundieron, pero quizá la exacerbación del artista también intervino en el rechazo por la emocionalidad tal como fue planteada en el romanticismo, abriendo paso a una nueva manera de comprender el sentido de la música. La prevalencia ahora estará sobre la forma, más que sobre el sentimiento. Por su parte, el virtuosismo, ya no tanto como moda sino como recurso musical, se instauró también en las siguientes tendencias de composición, lo cual favoreció una separación cada vez más marcada entre intérpretes y compositores.

2.5. *El ritual: intérprete y público.*

Hasta ahora se ha revisado el cambio que se generó en la concepción del artista con respecto a sus funciones serviles preponderantes hasta el clasicismo. Se insinuó el papel alternativo que representó el surgimiento de la clase burguesa en la nueva forma de relaciones del músico con la sociedad. Según Siegmeister (1987), al margen de las contradicciones que luego surgieron entre la burguesía y el músico romántico, este vínculo consolidó al artista y su nuevo auditorio.

El público gradualmente continuó su proceso de expansión, que además fungía de sustento de las necesidades de expresión musical. En palabras de Fubini (*ob. cit.*, p. 301):

(...) esa profunda revolución que se está perfilando en el mundo de la música y también fuera, que no deja de lado la instauración de una relación nueva con un público también nuevo; ya no hay que pensar en el saloncito aristocrático ni tampoco en la élite, constituida por la alta burguesía, de la elegante sala de conciertos parisiense, sino en el público de masas de la naciente sociedad industrial (...) una nueva época se atisba en el horizonte, la cual revolucionará de modo radical las categorías estéticas elaboradas por la sociedad del pasado. La sociedad de masa que apenas comenzaba a perfilarse entonces en el horizonte de la historia, exigía del artista efectos más potentes y, desde un punto de vista cualitativo, diferentes. El virtuosismo orquestal de Berlioz o el pianístico de Liszt o el violinístico de Paganini no cuentan con un parangón similar en toda la historia de la música, tratándose como se trata de fenómenos que se dirigen a un gran público (...)

Con el nacimiento de un público cautivo, la situación de concierto ocupa un lugar especial en la cotidianidad de sus participantes. También el marco en donde se ubica el fenómeno de la presentación adquiere cada vez mayores especificaciones (espaciales y temporales), pero ya la música no necesita de una ocasión o una

temática para ser presentada, sino que ella es en sí misma el objeto de exposición. En palabras de Small (1991) la música es “autosuficiente”. Y se lleva a cabo todo un rito para ello; el público va a una sala de conciertos, (en la mayoría de los casos adquiere “las entradas”), se sienta en las butacas destinadas para él, organizadas en filas frente al escenario. Se espera de él cierto comportamiento de contemplación y cordura mientras el ejecutante envuelve de música todo el auditorio, desde su ubicación en el escenario, central y preferiblemente alejada de los oyentes. Ahora la única participación explícita que se espera de estos últimos se producirá al final de la obra, por los aplausos⁵, con el debido cuidado de no hacerlo en momentos “impropios”, entre los movimientos o secciones de dicha obra.

Así, la música seguirá su curso y hará de sí el arte que todos desean experimentar, porque sólo en el transcurso del tiempo existe, y por ello la importancia del intérprete:

Todas las artes son capaces de duende⁶, pero donde encuentra más campo, como es natural, es en la música, en la danza y en la poesía hablada, ya que éstas necesitan un cuerpo vivo que interprete, porque son formas que nacen y mueren de modo perpetuo y alzan sus contornos sobre un presente exacto. (García Lorca, 1933, 30)

⁵ Inicialmente el público tenía una participación más directa en la ejecución. Es decir, hacía saber su apreciación de las obras en el propio momento de ocurrencia de las mismas con alabanzas o abucheos, más que ahora, cuando esta participación se ha trasladado sólo para el final del concierto (y la medida del gusto ya serían sólo los aplausos).

⁶ Resulta en extremo difícil definir en pocas palabras qué significa el “duende” al que García Lorca otorga su admiración, pero digamos que se constituye como el más poderoso y misterioso sentido que hace vibrar la creación artística. Es la inspiración, la locura, la magia que se apodera o no del intérprete en el performance.

Sin embargo, haciéndose de esto una tradición centenaria, el papel del artista exige un tipo de comportamiento, que no necesariamente será “auténtico” con respecto a los mensajes abstractos que pide la música que toca:

Al ejecutante musical de la tradición postrenacentista se le exige que en la simulación sea más versátil que el actor; en el término de las dos horas que dura un concierto, se le pide que musicalmente se conduzca *como si* sintiera, en sucesión, las penas de Chaikowsky, la arrogancia sublime de Beethoven y el sobrio éxtasis de Brahms. Y de cada uno de esos personajes que imita se mantiene aparte, valiéndose del don grande y fatal del hombre de Occidente: actuar sin reaccionar, mantenerse fuera de todo compromiso (Small, 1991, p. 33).

Caracterizado así el intérprete, la autenticidad no será el principio de su identidad. Este tipo de músico se constituye por la actuación, simulación o apropiación de otros “yo” a través de sí mismo. A esto se destina su trabajo. Será muy buen intérprete en la medida en que tenga la capacidad de hacer confluír todos esos “yoes” con su propio “yo”. Finalmente, en este despliegue de identidades consistirá el concierto.

Otras características del intérprete y del público quedan entendidas, la expresión musical llevada a cabo sólo por el intérprete mientras el oyente se presenta en un rol pasivo durante la ejecución de la música (no así al salir del auditorio). El ritual de concierto se construye como una situación predecible, aunque no necesariamente consciente en estos términos. Pero este asunto de la predictibilidad del evento podría venir en su propio perjuicio. Ya en 1963, Umberto Eco advierte:

Para los públicos de hoy, una parte importante del impacto se ha perdido. El público que se retira una vez terminado el ritual de la representación de una ópera no analiza

los problemas humanos subyacentes en ella, sino que juzga en cambio el poder vocal del barítono, la gracia de la soprano o la imaginación de la puesta en escena. Sin darse cuenta, reducen a una comedia de formas lo que en su momento fue un gran teatro de ideas y pasiones; participan en una liturgia sin fe, con su altar profanado y su auditorio de ateos que contemplan el espectáculo desde las vacías órbitas de los palcos. Separado de sus raíces dramáticas, el disfrute de un aria tiende a convertirse en una rapiña arqueológica o en un pretexto para el escapismo sentimental” (en Small, *ob. cit.*; p. 33)

Dejando de lado las importantes diferencias históricas en el desarrollo del melodrama y del formato de concierto, lo que señala Eco resulta de relevancia acá porque permite poner de relieve el abismo entre aquellas primeras pretensiones que tuvo la producción musical acerca de los sentimientos o las formas, y los nuevos e instaurados modos de apreciar la música, basados en la crítica de los resultados.

2.6. Realidades discordantes.

La primera cualidad de la interpretación es la precisión, o sea, la exacta observancia del texto, que pone de relieve la más recóndita intención del autor (Schumann, s.f., 16)

Es un deber para el intérprete encontrar no solamente nuevas ideas, sino una nueva forma para expresar las viejas ideas. Y es importante tener presente que una obra maestra de la música no es una comunicación al mundo, es el resultado de la comunicación del autor con sí mismo. Por eso es imposible lograr una reproducción objetiva de esa comunicación, porque los apuntes originales de los pensamientos de compositor son en sí mismos una transcripción –con las limitaciones que eso representa- de su idea musical al papel. (Baremboim, 1992, p. 218)

La funcionalidad del intérprete con respecto a la obra musical que toca se ha encontrado por años en esta disyuntiva. De si la obra debe y puede ejecutarse como “ejecución fiel” de la partitura, o si es tarea del intérprete “darle vida” con elementos propios es materia más que completa para otras investigaciones. Lo que sí es de resaltar es el contradictorio propósito con el que el intérprete se enfrenta en su

profesión. Inclusive, una dicotomía para definirlo se mantiene presente partiendo de la calidad de su trabajo. Veamos de qué se trata, según Cortot:

La música debe ser peligrosamente, sublimemente contagiosa. Ello supone, si ustedes la aman lo suficiente como para consagrarle sus vidas, que no será un matrimonio de conveniencia por consideraciones mediocres el que ustedes contraigan con ella. Sin cesar y sin reposo deben ustedes aportarle un alma ardiente y los recursos de toda su imaginación y de todo su amor. De esta comprensión cada vez más íntima del misterio profundo del arte, nacerá tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios, ese estremecimiento interior que hace presentir la proximidad de la verdad artística. Ese día la técnica de ustedes habrá progresado más eficazmente que al precio de meses de escalas sin objeto y de ejercicios de virtuosidad estéril. Ustedes encargarán entonces a sus dedos que traduzcan su pensamiento. Ustedes serán entonces *intérpretes* y no ejecutantes. (*ob. cit.*, p. 15) [cursivas de la edición]

De acuerdo con el autor, el intérprete estará más cerca de la música que el ejecutante. Pero independientemente de cómo se le llame, la figura del intérprete, con mayor o menor posibilidad creativa, aumentará históricamente de importancia cada vez más (desde su consolidación a partir del romanticismo, como se dijo anteriormente) hasta un punto en la actualidad que se podría decir que es el máximo representante de la música académica. El sistema de enseñanza tradicional, al menos en el contexto nacional, hace énfasis en la formación de músicos ejecutantes, por encima de la formación de compositores.

De aquí que, aunque la música académica ha sido altamente prolífica a través de su historia, el público que asiste al concierto probablemente ya conoce lo que escuchará, por haber asistido a otro concierto de la misma obra, o porque lo escuchó en grabaciones. Entonces, sabe qué esperar. Y es en esta dinámica que se inserta la

actividad musical dominante. Podríamos preguntarnos, ¿aún tienen vigencia las funciones para las cuales fue creada esta música?, ¿nos importan esas funciones?

Una de las consecuencias básicas que se derivan de las contradicciones del intérprete arriba expuestas puede traducirse en el parámetro de la “perfección”. Aunque reiteradamente se otorga un crédito mucho mayor a la capacidad de “transmisión” del mensaje musical por encima de la perfección (traducido muchas veces hacia un énfasis técnico de la música), ésta última pareciera arropar las intenciones del intérprete con frecuencia. Además, las obras se tocan muchas veces. Entonces, ideal será ofrecer una interpretación perfecta que además tenga ese “feeling” que tanto se aprecia y se solicita del músico. Quizá esta infinita búsqueda del intérprete, que ha sido apoyada por las expectativas del público, y parece ser también su motivo, venga en detrimento de nuevas posibilidades musicales. En el contexto de la práctica musical del siglo XX, cabe destacar lo que el compositor suizo Arthur Honegger señala, en la crítica a la relación del artista con el público:

Para él [el público] el arte musical se resume en la ejecución de las obras clásicas y románticas. Así, el compositor contemporáneo es una especie de intruso que quiere imponerse sentándose en una mesa a la que no ha sido invitado” (1951, en Chávez, 1964, p. 75)

Es así como se propicia una suerte de paralización del ritual de concierto. Aunque las labores del intérprete no queden del todo claras entre los avatares del romanticismo y el modernismo, *ser intérprete* se mantiene vigente. Gracias a este ritual, las expresiones sentimentales más profundas e indescifrables en el mundo de

las palabras, junto con una estricta y fundamentada manifestación de la partitura, han podido solapar y hasta gozar de mayor prestigio, en algunos casos, que los propósitos de la composición contemporánea y sus protagonistas.

2.7. Condiciones actuales

Tal situación parece mantenerse hoy en día en Venezuela. La música académica afianzó sus raíces a partir de una búsqueda universal de la verdad, y se ha sentado en el escenario durante parte de, si no de todo, el siglo precedente y el que corre para legitimarse a sí misma, más allá de la valoración equivalente y exposición regular de las nuevas tendencias musicales emanadas del mismo mundo académico, aunque el propósito del arte musical no haya sido el mismo en el transcurso del tiempo.

Paralelamente, se han propuesto e instaurado otros usos de la figura del intérprete, desde el ejercicio de otros tipos de música que dan cuenta de un camino que ha resultado muy prolífico en términos de nueva producción musical del siglo XX y XXI:

En jazz, el intérprete debe tener un importante grado de libertad para hacer con la composición, con el arreglo y hasta con la dirección, lo que más o menos le dicte su creatividad, de lo contrario no es jazz. Este principio de libertad para el intérprete convierte la música escrita en un vehículo de expresión de quien la toca, en versión particularmente libre de abordar lo escrito, y así deben entenderlo compositores, directores, arreglistas, y por supuesto, los intérpretes. (Pacanins, 2003, 23)

Mientras en el jazz la partitura es un vehículo de la expresión musical, en el mundo de la música académica, este vehículo lo constituye el intérprete por excelencia, lo cual busca concentrar la creación musical en el mensaje específico ofrecido por el compositor. La diferencia de principios se podría traducir rápidamente: se busca que la música de Ludwig van Beethoven o Sergei Rachmaninov sea siempre *de* ellos, pero la de Miles Davis o Chick Corea “debe” mutar a través del tiempo, y cada músico se apropiará de ella a su manera⁷.

Con respecto a la música contemporánea, su aparición en la programación de los conciertos en nuestras latitudes es irregular. Por ejemplo, aún es una novedad la presentación de música experimental, aunque goce de un vasto desarrollo a nivel mundial desde la segunda mitad del siglo XX. Es decir, entre el “nuevo” compositor (de esta parte del siglo XX y más del siglo XXI) y el público, el diálogo no tiene tanta fuerza como sí con el compositor de la música del pasado. Es allí donde el intérprete es el mediador por excelencia de esa relación. Desde el punto de vista de un famoso intérprete, Joaquín Achúcarro:

Interpretar siempre es dar algo a alguien, es decir, no es tocar aquí y me voy a la cama y no me oye nadie. Cualquier artista, quiéralo o no, necesita un público y piensa en un público. No se puede pensar aisladamente en el artista sin el público. Es una simbiosis que se establece para convencer a ese público. Entonces, el músico debe de tocar para el público; sino, ¿para quién va a tocar? (Mateos y Requena, abril, 2000)

⁷ Otro aspecto a resaltar de este otro tipo de música, junto a la popular en general, es que como se ha propiciado en otros contextos, ha enriquecido con otras variantes el ya conocido formato de concierto.

Ahora bien, cuando la experiencia subjetiva de la realización de la música se torna un problema para quien la ejecuta con la vivencia del miedo escénico, asunto que nos ocupa en este trabajo, es pertinente revisar de qué manera las concepciones de la actividad musical están produciendo tal maleficio. No sólo se trata de un asunto del intérprete en sí mismo, sino de una situación que se afecta desde y para la relación entre él y su público.

En este sentido, es pertinente sugerir la noción que ha desarrollado Christopher Small (1999) acerca de la música como la acción de “musicar”, más que como un objeto. Por esto se podrá decir que el ejercicio musical no se trata de la exposición de tal o cual obra musical y de sus emociones inherentes, sino de una acción conjunta que adquiere sentido situadamente, en cada concierto; es decir, de no buscar la emoción en el texto musical sino en la relación a través de la interpretación de este texto. Small lo expuso de la siguiente manera:

Así que cuando musicamos [conjugación situada del verbo propuesto “musicar”], no es cualquier contenido emocional que resida dentro una obra de música; en la obra aislada e independiente; que despierta nuestra respuesta. Nuestra respuesta es a la actuación misma⁸. Incluso tomar parte en varias interpretaciones de la misma obra puede despertar buenos o malos sentimientos en distintas ocasiones, y no sólo es cómo tocan los músicos, bien o mal, lo que hace distintas las cosas; eso es sólo una parte del asunto. Es cómo escuchan los oyentes, cómo bailan los bailarines, cómo resuena el sitio y cómo resueno yo mismo con mis con-musicantes (si Ustedes me permiten que destroce más aún el español⁹). Cuando las cosas cuajan debidamente, sea cuando tocan otros, sea en esas ocasiones poco comunes, pero doblemente

⁸ Cursivas para este trabajo.

⁹ La cita es tomada de una conferencia dictada por Small en 1997 en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología (publicada en 1999 por la Revista Transcultural de Música). El autor propone la nueva palabra “musicar” (de la cual se derivan otras palabras relacionadas, como “conmusicante”) como traducción de “musicking”, y hace la aclaratoria, dado que el español no es su lengua originaria.

afortunadas, cuando toco yo, reconozco la fuente de esos sentimientos de hilación y alegría a tal punto que pueden hacerme llorar. Es el conocimiento de que así es como es el mundo, y así es como me relaciono yo con él. *La emoción que se despierta, de hecho, no es el motivo de la actuación sino la señal de que la actuación funciona debidamente*, la señal de que para la duración de la actuación, el orden en el que vivimos se ha unido con el orden en el que soñamos.

Sin embargo, no nos bastará cualquier actuación. Sólo bastan actuaciones en las que nosotros, los participantes, podemos explorar, afirmar y celebrar las relaciones de nuestro mundo. Eso significa que los músicos tienen que explorar las relaciones de los sonidos tan sutilmente, tan exhaustivamente, y de manera tan imaginativa como son capaces, y también que los oyentes tienen que responder igualmente. Nuestra participación emocional en la actuación, la medida en la que nos conmueve, depende de la medida en la que nos sentimos mientras dure la actuación, y forma parte de la pauta que relaciona según la modelen las relaciones del acontecimiento. Una vez más, no es que observamos estas relaciones desde afuera sino que estamos involucrados activamente, cada uno de nosotros, en su creación y en su mantenimiento. (Small, 1999)

Si bien el autor reivindica el momento artístico entre el intérprete y el público como partícipes de la música, a esto debemos añadir lo que se ha venido discutiendo anteriormente. Se trata de que ese momento se inscribe bajo diversas comprensiones de la actividad de la ejecución musical. La preservación del estatus del músico académico, el compromiso con la exactitud de la música que se toca, el problema de la predictibilidad del acontecimiento musical, la importancia de una crítica cada vez más basada en resultados comparados, y en general, asumir de manera exacerbada o copiosa la música como revelación momentánea del misterio humano, podría venir en detrimento de la vivencia subjetiva de dicha práctica.

En el próximo capítulo se explicará en qué medida esto es sustentable para la comprensión del miedo escénico desde un punto de vista socioconstruccionista de la realidad, propuesto desde la psicología social. Mientras tanto, hemos tratado de situar

la actividad musical del intérprete a partir de esta breve revisión de sus lineamientos, haciendo un paseo por sus inicios y su principal desarrollo, hasta la etapa de estancamiento en la que aparentemente se encuentra desde la segunda mitad del siglo XX con respecto a los parámetros del pasado. Resulta importante la conciencia que ofrece Small (1999) sobre la actuación musical, de manera de asumir que cada persona tiene inherencia activa en ella, para su creación y por tanto, posible modificación. Ahora, en el marco del miedo escénico del intérprete, razón que ha motivado este análisis, se deja final abierto para la indagación del tipo de intervención que tiene el público y la cultura de la música académica en este problema.

CAPÍTULO III

Marco conceptual: El miedo escénico como fenómeno de estudio

El entendimiento no está contenido ni dentro de mí ni en ti, sino que es aquello que generamos juntos en nuestra manera de relacionarnos.
Kenneth Gergen.

Este capítulo ofrecerá una breve revisión teórica de cómo puede abordarse el miedo escénico¹⁰ desde la psicología tradicional y cierta tendencia de la psicología social. Se presentarán diversos aspectos que han sido considerados los más relevantes y que hasta ahora son los comunes tipificadores del asunto. Se llevará a cabo nuestra concepción crítica acerca de las teorías subyacentes a éstos, apoyada en la perspectiva del construccionismo social, la cual se presentará como la versión teórica alternativa para estudiar el fenómeno. A partir de ella se postulará la emocionalidad como una actividad discursiva, más que como un estado de la esencia del sujeto, abriéndose paso a la metodología del análisis de discurso que se utilizará para estudiar los datos,

¹⁰ En la literatura (ámbitos experimental y clínico) se denomina más frecuentemente con otro nombre por encima de *miedo escénico* (André y Légeron, 1997; Dalia, 2004); este es llamado en inglés *performance anxiety* (Clark & Agras, 1991, Kokotsaki, & Davidson, 2003; Petrovich, 2003; Rodebaugh & Chambless, 2004; Wesner, Noyes & Davis, 1990), y su equivalente en español, *ansiedad escénica* (Dalia, 2004; Marinovic, 2006) y *ansiedad de actuación* (Kaspersen & Götestam, 2002). Otros autores hablan de *emociones displacenteras* (Conti, 2005; Weintreaub, 2004). Pero por otro lado, en nuestro idioma, el término *miedo escénico* parece ser más habitual en la jerga coloquial que el de *ansiedad escénica* (este último se evidencia como un término más técnico). De hecho, hay otros términos mucho más frecuentes que no provienen del ámbito de investigación, sino que están presentes en el uso común, como *nervios* y *nerviosismo*. Por ahora, hemos decidido utilizar todos estos términos indiferentemente, como sinónimos. Examinaremos sus diferencias en el análisis de resultados.

postulando el miedo escénico en términos relacionales, entre el músico y el mundo donde interactúa.

Adicionalmente, se expondrá una noción de identidad proveniente de la complementariedad del sujeto con las personas de su entorno, desde la perspectiva de George Mead (1953). De esta manera, la identidad del intérprete, nuestro sujeto de interés, corresponderá con el paradigma relacional que hemos propuesto para estudiar el miedo escénico, tomando en cuenta el proceso histórico del que forma parte.

3.1. La tendencia de la investigación tradicional

En principio, comenzaremos por caracterizar el miedo escénico de acuerdo con la investigación tradicional en la psicología y la educación musical. Su pertinencia como tema de estudio es siempre muy explícita, y viene dada por la “evidente” relación entre la desmejora de la calidad de las ejecuciones en público de músicos académicos y altos niveles de ansiedad reportados.

Así, este tipo de investigación se ha desarrollado para caracterizar cómo es que se manifiesta tal ansiedad y a qué factores se encuentra asociado. Esto ha generado polémicas sobre la incidencia de dichos factores. Por ejemplo, el género del ejecutante en unos casos parece estar relacionado, pero en otros no. Investigaciones realizadas con intérpretes chilenos (Marinovic, 2006), estudiantes de música noruegos (Kaspersen & Gunnar, 2002), estudiantes de la Escuela de Música de la Universidad

de Iowa (Wesner, Noyes & Davis; 1990), entre otros, encontraron que las mujeres mostraban niveles más altos de ansiedad que los hombres; en cambio, otras investigaciones con estudiantes de la Guildhall School of Music de Londres (Kokotsaki & Davidson, 2003) y profesionales holandeses (van Kemenade, van Son & van Heesch; 1995) no apoyan esta hipótesis.

Se han correlacionado otros elementos además de las diferencias de género, como la especialidad del músico: tipo de instrumentista (en unos casos mayores índices en solistas -violinistas, pianistas, cantantes, por ejemplo- con respecto a músicos de orquesta, directores), el nivel de estudios (entre estudiantes y profesionales los resultados son variables), tipo de programa educativo (hay sugerencias de que los estudiantes del sistema clásico muestran mayor ansiedad con respecto a las muy bajas cifras de los estudiantes de jazz), calidad de la preparación, factores “personales”, etc.

También ha sido de interés la puntualización en los “síntomas” que hacen manifiesto el problema: palpitaciones, sudoración, temblores, etc., cuál de ellos es más recurrente y de qué manera estos se correlacionan con aquellos factores. Así, se ha ido produciendo mucha “información al detalle” que caracteriza el fenómeno. Estas investigaciones parecen tener la pretensión de encontrar las relaciones fundamentales entre la aparición de la ansiedad escénica y características

estructurales en el músico. Es decir, llegar a la comprensión del fenómeno por la vía de la aprehensión de ciertas variables que puedan predecirse a posteriori.

Como es de notarse, con el ejemplo de las diferencias de género y la consecución del miedo escénico, se hace evidente una gran dificultad para encontrar de manera generalizada alguna relación entre variables que pueda explicar contundentemente el asunto. Lo que sí confirman estos estudios de manera consensuada es la incidencia que tiene la ansiedad en músicos ejecutantes como grupo comparado con la población normal. Se muestra una preocupación por la frecuencia con la que se reporta la experiencia de la ansiedad en la presentación en público. A este respecto, Kaspersen & Gunnar en su investigación con estudiantes de música (2002) señalan:

Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios hechos sobre la ansiedad se han realizado en muy variados grupos de pacientes psiquiátricos, resulta muy interesante el hecho de que una muestra extraída de una población normal con un buen funcionamiento a nivel social, informe sobre tan devastadora ansiedad, en un campo que está relacionado con sus estudios (p. 82).

Asimismo, es de divulgación común entre los autores que hasta los más famosos intérpretes de la música académica han “padecido” el problema. Se habla de artistas como Claudio Arrau, Vladimir Horowitz, María Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Ignace Paderewski, Arthur Schnitzler y Sergei Rachmaninov, entre otros (Marinovic, 2006); lo cual le ha concedido carácter de universalidad al fenómeno.

Pero la ansiedad no sólo se construye negativamente. Cabe destacar que de forma reiterada se ha manifestado una aprobación a un “nivel medio” de ansiedad, no sólo en el discurso de músicos intérpretes sino en el campo de la investigación. En efecto, se han referido varios (tres) niveles de ansiedad que se relacionan diferencialmente con la calidad de la ejecución. La Ley de Yerkes-Dodsons, es conocida por sugerir que la ejecución musical óptima es estimulada por niveles intermedios de ansiedad, mientras que bajos y altos niveles producen lo opuesto (Kokotsaki & Davidson, 2003). En este sentido, Petrovich (2003) apunta que entender y asumir la polémica diferencia entre un miedo escénico normal y necesario, y otro desfavorable para la ejecución, podría colaborar a la contienda contra el sufrimiento que representa la segunda concepción.

3.2. Desde la clínica: La fobia social.

A partir de investigaciones como las precedentes se han postulado varias teorías asociadas al miedo escénico. Por ejemplo, la teoría del estado-rasgo de ansiedad, hace énfasis en dos clases de ansiedad: la primera, proveniente de la situación (transitoria) y la segunda, predominante como característica de la personalidad del sujeto (estable), y plantea que parece existir una relación proporcional entre los dos tipos, donde mientras más fuerte es el rasgo ansioso del sujeto, mayores serán las ocasiones en las que el individuo experimentará la ansiedad como estado; y por ende, las situaciones que se muestran amenazantes para la

autoestima o las relaciones personales producirán niveles más altos de ansiedad en personas con el rasgo de ansiedad alto que aquellos que puntúan bajo en dicho rasgo (Kokotsaki et al., 2003). Así, también se han postulado factores motivacionales, de neuroticismo, entre otros (Kaspersen et al., 2002).

En esta sección centraremos la atención sobre una de las perspectivas más utilizadas para abordar el asunto, que proviene del ámbito clínico, y es aquella que define el miedo escénico como un tipo de fobia social. A continuación presentaremos brevemente lo que sustenta este planteamiento, y el tratamiento derivado del enfoque cognitivo-conductual.

La fobia social es una manera clínica que denomina el problema de un sujeto para relacionarse acorde a las expectativas culturales en cierto evento social. Según André & Légeron (1997) es la más fuerte y paralizadora de las diferentes formas de ansiedad social, que experimenta un individuo cuando tiene que afrontar la mirada, y más aún, la crítica de otra persona. Se supone que esa ansiedad es la reacción ante la percepción de alguna amenaza de peligro para la supervivencia de la persona. Se secunda con la palabra “social” por el tipo de estímulo que la provoca (una ocasión en donde se encuentren una o más personas). Puede abarcar muchas situaciones (fobia social generalizada) o alguna en particular (como la presentación en escena), lo que hace considerar el miedo escénico como un trastorno de ansiedad social específico.

Los criterios para diagnosticarlo están descritos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (André et al., 1997; Dalia, 2004):

- A.** Temor acusado y persistente por una o más situaciones sociales o actuaciones en público en las que el sujeto se ve expuesto a personas que no pertenecen al ámbito familiar o a la posible evaluación por parte de los demás. El individuo teme actuar de un modo (o mostrar síntomas de ansiedad) que sea humillante o embarazoso.
- B.** La exposición a las situaciones sociales temidas provoca casi invariablemente una respuesta inmediata de ansiedad, que puede tomar la forma de una crisis de angustia situacional o más o menos relacionada con una situación. **Nota:** En los niños la ansiedad puede traducirse en lloros, berrinches, inhibición o retraimiento en situaciones sociales donde los asistentes no pertenecen al marco familiar.
- C.** El individuo reconoce que este temor es excesivo o irracional. **Nota:** En los niños puede faltar este reconocimiento.
- D.** Las situaciones sociales o actuaciones en público temidas se evitan o bien se experimentan con ansiedad o malestar intensos.
- E.** Los comportamientos de evitación, la anticipación ansiosa, o el malestar que aparece en la(s) situación(es) social(es) o actuación(es) en público temida(s) interfieren acusadamente con la rutina normal del individuo, con sus relaciones laborales (o académicas) o sociales, o bien producen un malestar clínicamente significativo.
- F.** En los individuos menores de 18 años la duración del cuadro sintomático debe prolongarse como mínimo 6 meses.
- G.** El miedo o el comportamiento de evitación no se deben a los efectos fisiológicos directos de una sustancia (p. ej., drogas, fármacos) o de una enfermedad médica y no pueden explicarse mejor por la presencia de otro trastorno mental (p. ej., trastorno de angustia con o sin agorafobia, trastorno de ansiedad por separación, trastorno dismórfico corporal, un trastorno generalizado del desarrollo o trastorno esquizoide de la personalidad).
- H.** Si hay una enfermedad médica u otro trastorno mental, el temor descrito en el Criterio A no se relaciona con estos procesos (p. ej., el miedo no es debido a la tartamudez, a los temblores de la enfermedad de Parkinson o a la exhibición de conductas alimentarias anormales en la anorexia nerviosa o en la bulimia nerviosa).

3.2.1. Tratamiento

La terapia cognitivo-conductual se considera exitosa para tratar el problema de la fobia social, tanto para el miedo escénico (Clark & Agras, 1991; Rodebaugh & Chambless, 2004; Dalia, 2004), como para otros miedos de este tipo, como el de

hablar en público (Marciá & García-López, 1995; Olivares & García López; 2002). Esta terapia está fundada sobre una conjunción de estrategias: Exposición, terapia cognitiva, relajación y auto-instrucciones. A continuación, resumiremos estos procedimientos a través del enfoque de Guillermo Dalia (2004).

La exposición, como sugiere su nombre, implica que el sujeto debe ir a la situación escénica, experimentar la ansiedad y permanecer allí hasta que sus niveles disminuyan, para así fomentar un proceso de habituación. Esto debe realizarse de manera progresiva, contando con una lista estructurada de eventos organizados de menor a mayor en su grado ansiógeno (en un principio tocar frente a muy pocas personas no iniciadas en la música, ir modificando el público y el tamaño del escenario hasta tocar en un evento de grandes dimensiones). La ansiedad es medida a través de una escala subjetiva denominada u.s.a.s. (que va del 0 al 10), mediante la cual la persona reporta el grado aversivo de ansiedad que va experimentando a partir de su estado fisiológico; de esta forma, se podrían establecer y tratar de controlar los diferentes niveles de ansiedad intra e inter - situacionalmente.

La terapia cognitiva por su parte, consiste en modificar a través del trabajo con el paciente su percepción de lo que le ocurre. Se entienden como “ideas irracionales” aquellas que conducen al músico a experimentar la ansiedad, y por tanto deben identificarse y discutirse. Se trataría de buscar un manejo de las emociones que sea “controlado”, mas no necesariamente óptimo todo el tiempo, puesto que se

entiende la realidad como un evento aislado e independiente del sujeto, que puede ser doloroso, a pesar de involuntario. Entonces, ese control emocional permitiría al individuo asumir sus situaciones de la manera menos dolorosa posible.

Puede sonar familiar la técnica de la relajación para enfrentar la escena, pues se ha constituido como una de las estrategias más comunes para “aliviar los nervios” antes de dar un concierto. Dalia (2004) propone un procedimiento sistematizado, acompañado de auto-registros de las sensaciones, tiempos y observaciones, para poder aprender a controlar la respuesta fisiológica propia de la ansiedad. Se constituyen varias fases de relajación que se aprenden consecutivamente: la relajación progresiva (tensión y distensión de todos los músculos del cuerpo), sólo distensión (sin tensar previamente), relajación controlada por estímulos (el uso de una palabra condicionante que evoque tal estado), relajación diferencial (aplicar la relajación en situaciones de la vida cotidiana, como la actividad musical), y por último, la relajación rápida (lograr ese estado en 20 -30 segundos). Ahora bien, de acuerdo con el mismo autor, mediante la relajación “no se reduce demasiado la ansiedad, y en los casos que lo hace, no es la solución definitiva” (*ob. cit.*, p. 106.); de allí que su utilidad se encuentre limitada a manejar los síntomas puntuales, sin quebrantar las bases de esa ansiedad.

Por su parte, las auto-instrucciones son mensajes que el individuo debe darse a sí mismo dirigidos a mejorar sus condiciones, sea para tranquilizarse, evaluarse de

un modo “racional”, “reforzarse” luego del concierto, etc. Dalia (2004) resume una serie de autoinstrucciones dirigidas también para tres momentos en particular: antes, durante y luego de la ejecución. La idea es que el sujeto pueda convivir con su estado ansioso de manera controlada.

La importancia de este tipo de terapia, muy brevemente descrita aquí, radica en la eficiencia que se reporta en el manejo el problema, de acuerdo con las investigaciones. Sin embargo, no compartimos las asunciones epistemológicas implícitas en la elaboración de estas estrategias. Seguidamente, mencionaremos algunas observaciones críticas a este respecto, así como a la visión del miedo escénico que se propone desde la investigación experimental.

3.2.2. Puntos de divergencia

De primera mano, queremos resaltar algunos aspectos que consideramos discutibles con respecto al estilo tradicional de abordar el problema de la ansiedad escénica. Posteriormente analizaremos su principal supuesto a la luz de la propuesta de la realidad como un producto social situado.

- a) La construcción de la situación escénica como potencialmente enfermiza. Aunque pudiese pasar inadvertidamente o sin importancia en el ámbito clínico, la lexicalización de la relación del músico con la presentación en público como una fobia la construye como una situación enfermiza; si bien Dalia (2004) ofrece su

enfoque desde la idea de que el miedo escénico es eliminable –y aplaudimos su pretensión-. Quien lleve a cabo su proceso terapéutico podría “salir” de esta dinámica, pero la escena seguirá siendo potencialmente perjudicial para otros, dada esta construcción. Hemos de recordar hasta qué punto se ha expuesto la problemática masiva que significa en la actualidad el miedo escénico en la actividad musical, como para seguir manteniendo el status quo del asunto.

- b) La predefinición del miedo escénico como precio por la búsqueda de datos estadísticos. Paulatinamente se ha convertido en una regla ofrecer datos estadísticos de prevalencias de síntomas y factores asociados para cada muestra de sujetos. Los resultados de este tipo de investigación han sido obtenidos a partir de cuestionarios, escalas de ansiedad, autoinformes y entrevistas estructuradas. Esto conduce a una peligrosa y reificadora consecuencia metodológica. Reconocemos la facilidad de aplicación y corrección de este tipo de instrumentos, sin embargo esto viene dado por la irremediable prefiguración del fenómeno a estudiar; es decir, el participante se ve obligado a restringirse al universo limitado de las opciones de respuesta que han sido estructuradas previamente. Bajo la premisa estadística, se justifica tal negación de hallazgos significativos¹¹. Entonces se puntúan unas variables por encima de otras y se construye el problema en términos de frecuencias.

¹¹ Significativos en términos de construcción de sentidos.

- c) El énfasis en los síntomas y la “discriminación” cada vez más abundante de “sensaciones” disfuncionales. Nótese cómo se construye el estado ansioso a partir de la evaluación interna continua, lo que, en los mismos términos clínicos, invita a reforzar la experimentación de los síntomas con “lujo de detalles”. De esta forma, se construye una relación con el cuerpo que, hasta en perjuicio musical, subyuga al individuo cada vez más en un sí mismo compuesto de palpitaciones, sudoración o “ideas irracionales”. Pero es pertinente resaltar el límite de considerar estas “sensaciones” como síntomas de la ansiedad de la actuación, ya que, como también señala el autor, hay un problema de “nombres”, o de interpretación de las sensaciones, para los nervios y la emoción. Si lo llamamos emoción por ejemplo, entonces aquellas son favorables. Quedará del tipo de evaluación que se promueva, el tipo de interpretación que se atribuya al estado ansioso.
- d) La exposición como estrategia invasiva y tergiversadora de la experiencia de la ejecución en público. Con respecto a esta estrategia, ponemos en discusión el principio invasivo que la subyace, la desensibilización sistemática. Aquello de programar exposiciones en las que se sabe se producirá el miedo escénico resulta, a pesar de sus “óptimos” objetivos, una perpetuación del problema. Se mantiene la dinámica escénica como un proceso sufrido. La simulación artificial implica una reificación también de las concepciones del público, por tipos, lo cual de

nuevo, coloca la ansiedad como un problema perceptual del cual sólo el individuo es responsable en su “mismidad”. Los “otros” son sólo un estímulo que la activa.

- e) El saco sin fondo: abogando por una “realidad declarativa”. La estrategia de las autoinstrucciones contempla desde la “responsabilidad” declarativa del sujeto a partir de sus propios consejos, una suerte de aislamiento. Además, de que el foco en estas instrucciones seguirá siendo el del combate de los estímulos ansiógenos, negándose o dejando de lado otras posibilidades de relación y de producción de significados para la presentación en escena. Mientras no se tome en cuenta una manera de actualizar significados alternativos en la práctica, el autoconvencimiento luce como un mecanismo de naturaleza insuficiente.

3.3. Los lugares comunes

Más allá de las discrepancias teóricas entre las visiones tradicionales del miedo escénico y la que se postulara en este trabajo, se han encontrado “lugares comunes” en la comprensión del asunto que hemos decidido destacar brevemente en esta sección. Es así como ciertos planteamientos o interrogantes de algunas de las investigaciones que se han reseñado anteriormente cobrarán espacio a continuación.

Por ejemplo, es de mencionar la importancia que le otorga Dalia (2004) al papel de los padres en la ansiedad escénica. Si bien postula un código de comportamiento para los padres que no “fomente ideas irracionales”, excluyendo la

posibilidad de que -a nuestro pesar- sean éstas las que tejan el sentido de la actividad musical y se transmitan y co-construyan constantemente independientemente de su grado de apego a alguna racionalidad prescrita, se invita a la prudencia sobre aquellas cosas que se suelen decir y valorar en el proceso de formación musical de un niño.

En esta línea, Petrovich (2003) hace un análisis sobre la ayuda e influencia que pueden prestar los profesores en la experiencia del músico en la escena, mediante la noción de Bandura de la “autoeficacia”. La autora afirma que para manejar la ansiedad se requiere contar con una autoeficacia percibida no sólo para dominar la parte musical sino para el control mismo de la ansiedad. Los recursos que generan tal autoeficacia están inscritos en la actividad cotidiana, en la relación del estudiante de música con sus profesores y compañeros. Esto deslustra un poco cierto ejercicio docente musical en el que se considera que la música se basta a sí misma para ser enseñada, desdeñando el papel de las estrategias pedagógicas y acreditándolas sólo para otros ámbitos de estudio.

Asimismo, han surgido aproximaciones comprensivas importantes a partir de los mismos músicos. En 1973, la violinista y maestra Havas destacó la importancia que amerita la comunicación artística entre el intérprete y el público por encima de expectativas de éxito y virtuosismo; sobre todo porque “la estimulación temprana de la competitividad en los intérpretes, afecta igualmente, de acuerdo a lo que observa en

su medio, al público que va a juzgar y criticar más que a disfrutar la música” (Marinovic, 2006, p. 7).

La investigación de Marinovic (*ob. cit.*) ronda sobre una preocupación porque el problema del miedo escénico sea abordado de manera interdisciplinar, de forma que las investigaciones alcancen el ámbito de la vida musical. En su trabajo exploratorio con músicos chilenos, pudo iniciar una discusión acerca de la explicación del diferencial de ansiedad mostrado en mujeres por encima de los hombres en el ejercicio de la dirección orquestal desde un punto de vista histórico y contextual, que procura un mayor vuelo en la comprensión del fenómeno en este tipo de ejercicio musical, más allá del aspecto puramente catalogador.

Otros músicos han planteado una explicación de la disfuncionalidad del músico en la escena a partir de un trabajo con las “emociones”. Es el caso de Weintreaub (2004) y Conti (2005), quienes parten de la experiencia del disfrute como meta del ejercicio musical, y plantean el problema del miedo escénico en un contexto amplio de emociones displacenteras originadas en la distorsión del quehacer del músico. Estos autores llevan el proceso relacional constante en que consiste la vida musical a un nivel explicativo interno. Proponen que el músico cuenta con un mecanismo de escisión por el cual se pueden identificar dos aspectos o personajes: el ejecutante y el crítico/guía. A partir de la caracterización de éstos y sus relaciones se invita a la reflexión acerca de cómo el músico está llevando a cabo su actividad.

Al margen de las contradicciones que se han encontrado con la metáfora individualista que aparentemente funge como explicación de todos los procesos que allí se discuten, hay un resquebrajamiento de mitos comunes en el ejercicio musical (por ejemplo, de la exacerbación del significado del éxito, o la búsqueda de la demostración en el escenario, la cual será presentada posteriormente en el capítulo de análisis), a la vez que busca cargarse de sentido el estudio cotidiano más allá de la necesidad de “calmar” o “superar” la ansiedad como resuena en el enfoque cognitivo conductual, sobre un énfasis en promover el agenciamiento del sujeto.

3.5. El distanciamiento teórico más importante: Respuesta a la metáfora de la representación desde la psicología social construccionista.

Los puntos de divergencia comentados anteriormente, son sólo aristas de una cosmovisión que no compartimos, que tiene que ver con lo que allí se considera “lo real” y el papel representacionista que se le otorga al lenguaje. Inclusive en los lugares que hemos llamado “comunes”, aunque hemos querido destacar ciertos énfasis relacionales, en general, los términos en los que éstos se proponen compaginan también con el anhelo de una “realidad verdadera”. Para explicar mejor veamos de qué se trata el lenguaje como representación de la realidad y sus consecuencias.

En la tradición psicológica, el interés por comprender de manera “objetiva” el comportamiento o la mente del individuo¹² se ancla del propósito positivista de aprehender los asuntos humanos como los fenómenos de la naturaleza. Esto se ha llevado a cabo considerando el lenguaje como una herramienta que concede al investigador la posibilidad de “reflejar” cuanto le sucede al sujeto. Por esto las definiciones de enfermedades y trastornos. En palabras de Gergen, “al lenguaje las ciencias confían el deber de pintar y reflejar los resultados de sus investigaciones” (1996, p. 52). Pero muchos han sido los autores que han dejado en tela de juicio no sólo la clamada noción de “objetividad” sino el papel que se le ha concedido al lenguaje (Bernstein, 1983; Rorty, 1996).

En este contexto tradicional, el lenguaje será el vehículo de expresión del síntoma, que a la vez, se constituye como la manifestación de lo que ocurre en el sujeto. En otras palabras, se espera que el lenguaje sea la traducción de la internalidad del sujeto. Así las cosas, se postulan nombres, caracterizaciones y tratamientos, que parten de que es posible asir la realidad mediante el lenguaje. El problema está en que el nivel de “abstracción” que se ha alcanzado a partir de este supuesto ha traído consigo muchos problemas de comprensión. No ha habido manera de demostrar, sino circularmente, que en efecto el diagnóstico sea una representación fiel de lo que le sucede al sujeto internamente, y que la terapia sea el dispositivo para corregir el

¹² No hemos hecho mayores especificaciones sobre el “comportamiento” o la “mente”, si bien cada término acarrea su propia tradición, en este contexto de la metáfora de la representación es factible englobarlos dentro de la misma discusión. Esto ha sido objeto de múltiples análisis en la psicología y filosofía de las ciencias (Bernstein, 1983; Gergen, 1996, 2002, 2003, Rorty, 1983).

trastorno acercando al sujeto al mundo “real”. Sin embargo, estos términos le han concedido un estatus supremo a las ciencias por encima del conocimiento del sentido común, y han construido al mundo y al sujeto a partir de cada vez mayores y mayores estructuraciones y reificaciones.

El problema que se ha presentado con el lenguaje tiene que ver con su incapacidad para “representar” en estos términos. El lenguaje no es un vehículo de transmisión de los “puros” significados de las cosas; los objetos del mundo *existen en* él, por cómo damos cuenta de ellos en la interacción, por cómo nos manejamos con ellos a nivel simbólico. Se propone que los objetos no son entidades preexistentes al entendimiento humano. Este planteamiento se constituye como la metáfora de la construcción que se ha venido tejiendo desde mediados del siglo XX en las ciencias sociales como respuesta a tal fracaso de la búsqueda de la “verdad” (Gergen, 1996; Ibáñez, 2001). De manera que el enfoque del conocimiento científico social se desplaza, ya no estará en la pretensión de una verdad fundamental de las cosas (que implica de entrada aspiraciones ahistóricas de los asuntos humanos) sino en la comprensión de la realidad en términos de cómo ésta se construye socialmente en cada contexto y por la participación constante de los sujetos en relación (Berger y Luckmann, 1968).

Se explica entonces nuestro alejamiento del planteamiento que considera que el individuo posee “ideas irracionales”, como se entiende desde el discurso del

diagnóstico clínico y de la terapia cognitivo conductual, porque implica que hay una realidad “verdadera” fuera del músico a la cual su “pensamiento” no ha logrado constituirse como reflejo. Y es que ¿hasta qué punto esas ideas irracionales no están sustentadas y actualizadas de algún modo en la realidad del contexto y la tradición musical? Ya en principio se está partiendo de que las “percepciones” son erradas, sin evaluarlas previamente como engranajes del funcionamiento del músico con su entorno, como conocimiento compartido.

A esto se suma otra consecuencia. En cierta forma, se asume que el sujeto es pasivo ante la realidad. Líneas atrás vimos cómo se manifiesta una suerte de conformismo en el planteamiento expuesto del tratamiento cognitivo conductual, en el que el sujeto debía aproximarse a la realidad de la manera menos dolorosa (Dalia, 2004). Hay una asunción presente acerca de que la “realidad” está pre-hecha y es inamovible, con dos opciones de comprenderla, la correcta y la opuesta. Si el músico sufre de miedo escénico está equivocado, por más “normal” y tradicional que esté constituyéndose ese estado en los músicos académicos (recordemos los ejemplos de personalidades de las que se sabe han “sufrido” por esto). Éste en el mejor de los casos podría trabajar sobre su problema interno; relajarse, o decirse a sí mismo que “todo está bien”, por ejemplo¹³. Pero la realidad permanece impávida.

¹³ Aunque quizá esté sobre simplificando las técnicas de los tratamientos mencionados, he podido constatar versiones como ésta sobre el miedo escénico en diversas conversaciones de tipo informal con músicos académicos; por ende, se hace palpable la importancia que tienen las elaboraciones científicas

Ibáñez (2001) ha puntualizado estas y otras críticas a la metáfora de la representación o correspondencia a partir del resquebrajamiento de cuatro mitos: la realidad como una entidad independiente de nosotros, la verdad como un criterio decisorio, el conocimiento válido como la representación correcta y fiable de la realidad, y el objeto como el elemento constitutivo del mundo. Hemos hablado un poco ya de estas asunciones. El autor desdibuja la posibilidad de “la verdad” en términos modernos, y postula que las ideas no se producen mediante la experiencia conductual sino en el entramado social en el que continuamente se encuentra el individuo, relacionándose con otros y constituyendo su propia pauta de entendimiento. De allí que “conocer válidamente” no pueda venir de la correspondencia con la realidad, porque no hay una entidad abstracta por descubrir, somos nosotros continuamente quienes elaboramos y sedimentamos maneras de comprendernos.

En este sentido, el conocimiento científico será una forma más de conocimiento como otras tantas. Como afirma Garay (2001), el problema de cómo damos cuenta del mundo desde nuestra disciplina no viene dado por el asunto de llegar a la verdad, sino como un problema de responsabilidad. La autora “reivindica la exigencia de denuncia en el quehacer psicosocial”, tomando en cuenta la “dimensión productiva, generativa y creadora que posee el conocimiento” (p. 31). Por lo que, acercarse críticamente a la realidad se constituye como una premisa para la

del mundo, porque se inscriben en el entendimiento cotidiano y hacen que el sujeto se relacione con su realidad como si no tuviera inherencia en ella.

disciplina y para la realización de trabajos como éste; a una realidad histórica, situada, construida en conjunto y por tanto, potencialmente cambiante.

Interesa atender al último de estos mitos, ya que se constituye como el vínculo directo con nuestro tema de investigación, de allí canalizaremos la discusión sobre cómo se dará cuenta de la ansiedad de actuación desde el socio construccionismo. Si la realidad es producto de la interacción, “el objeto” no podrá ser el elemento constitutivo del mundo. Es decir, claro que hay cosas en el mundo, pero esas cosas no son tales *per se*. Queremos mantener un énfasis en las descripciones que se hacen de ellas, en cómo se relacionan entre sí, y cómo nos relacionamos con ellas y con los demás por ellas. Para ponerlo en términos del miedo escénico, el punto no está en “descubrir” qué es, o dónde está, qué hace o no en el cuerpo, quién tiene más miedo, o cómo es que podemos asirlo y lograr una técnica para eliminarlo, sino, lo que se teje en él en términos relacionales, sobre cómo nos vinculamos a la escena, a los demás, cómo construimos nuestra identidad, y de esta reflexión promover nuestra actividad musical como algo más viable¹⁴.

3.6. El miedo escénico como artilugio psicosocial.

(...) lo que una cosa interna "es" para nosotros, no se revela en como hablamos cuando reflexionamos sobre ella, pero sí en como de manera necesaria da forma a las actividades comunicativas del día a día en la que está involucrada, en la práctica; así, "ella" tiene una naturaleza emergente de una situada, socialmente construida, y por

¹⁴ Es de resaltar que no indico en absoluto que la actividad musical no sea “viable”. Debe verse esta afirmación en el contexto del miedo escénico, como un problema funcional en el desempeño satisfactorio del músico.

tanto incompleta, precaria y contestada clase - "ella" existe en el movimiento de nuestras voces cuando hablamos nuestras palabras. (Shotter, 1997, p.1)¹⁵

De acuerdo con el planteamiento socio construccionista, las emociones pueden enfocarse como rasgos constitutivos de las relaciones y no de los individuos. Existen *en* la interacción, cobran vida en ciertos escenarios. Esto implica que se hace necesario estudiarlas desde perspectivas más amplias que proporcionen significados culturales (Gergen, 1996). Sin embargo, esto no significa que no se tenga nada que decir acerca de la experiencia personal (“pensamientos”, “sentimientos” y la comprensión de éstos en momentos en los cuales el sujeto no interacciona sino consigo mismo). En efecto, lo que se propone justamente busca ofrecer una conceptualización distinta de esa experiencia, tal como afirma Shotter en la cita precedente.

En este punto es pertinente explicar cómo será entendido el miedo escénico desde el construccionismo social. Gergen ha elaborado unos principios que identifican los aspectos fundamentales sobre los cuales se monta esta perspectiva (1996, 1999). A continuación los aplicaremos a nuestro fenómeno de estudio.

- a) El miedo escénico no posee en sí mismo una esencia; por tanto, pudo haber sido de cualquier otra manera.

¹⁵ [traducción propia al español]

Este presupuesto es una invitación a dudar de un esencialismo en los objetos, la persona y sus cualidades. Lo que es 'así' no necesariamente prescribe las condiciones por las cuales eso es 'así'. En palabras de Gergen, "para cualquier estado de un asunto, es posible un número potencialmente ilimitado de descripciones y explicaciones" (1999, p. 47). Ya habíamos asomado esto cuando propusimos el distanciamiento de la metáfora de la representación para este tema de estudio. Partiendo de aquí, queremos enfatizar que la ansiedad en escena no es inherente, ni mucho menos inevitable a la situación de concierto.

b) Nuestras formas de comprenderlo son producto de nuestras relaciones; el miedo escénico es un artefacto social.

Los significados y descripciones de la ansiedad nacen de los procesos comunicativos entre el músico y su público. Pero además, nosotros no estamos aislados sólo en un contexto, "nuestros entornos nos habitan a nosotros y viceversa" (ob. cit, p. 48); en nuestra sociedad de hoy, en la que hablamos de "los nervios" para cualquier situación, sea la de llevar a cabo una exposición escolar, universitaria o de cualquier tipo, cantar en un karaoke, hablar por primera vez con alguien que no conocemos, inclusive por televisión, en programas de participación del público, "reality shows", entre otros, digamos que hemos construido este miedo en muchos ámbitos como una entidad que nos acompaña a lo supuestamente desconocido, en nuestras expectativas de éxito. Paulatinamente, hemos hecho de este miedo un

“requisito”. Esta acepción es un producto culturalmente situado, en el que el lenguaje juega un papel fundamental: “Lo lógico, para el construccionismo, es que las palabras signifiquen cualquier cosa, pues tanto las palabras como las cosas comparten la misma naturaleza, esto es, la relacionalidad que les da origen y que sostiene en el tiempo su existencia” (Silva, 2005, p. 46). En estos términos, la propuesta del construccionismo toma las nociones que postulara Wittgenstein sobre los “juegos del lenguaje” (Wittgenstein, 1988). Si el contexto lo propusiera, bien podría el miedo escénico, aunque resulte un poco absurdo, referirse a la seguridad de que todo saldrá en la escena como se tenga previsto.

c) Tal como describamos y expliquemos el miedo escénico estamos modelándolo para el futuro.

Desde este punto de vista, sostener nuestras tradiciones –incluyendo aquello del sí mismo, la verdad, moralidad, educación, etc.- depende de un proceso continuo de generación conjunta de significado (...) El pasado no garantiza nada. Si nosotros deseamos mantener nuestras tradiciones en un mundo de rápidos cambios globales, nosotros nos confrontamos a la tarea diaria de sostener su inteligibilidad. (Gergen, 1999, p. 49)

Aparte de afirmarse que nuestra comprensión está situada en una red de tradiciones, y por tanto, resulta absurdo que el miedo escénico pueda referirse a algún tipo de seguridad como propuse antes, este principio fomenta la idea de que somos agentes en la constitución del futuro, y de que somos capaces de producir cambios en la vida social. Quizá ésta es la razón que me ha animado más a tomar esta perspectiva para estudiar la ansiedad. Se constituye como la posibilidad de desenganchar al

músico de esa relación temida con su quehacer. Por supuesto, una investigación como ésta, sólo es un paso, un modesto comienzo para la transformación, pero así se tejen los cambios culturales.

d) La reflexión sobre nuestras comprensiones de la ansiedad de actuación y nuestro quehacer musical son vitales para nuestro futuro bienestar.

Este principio está referido a la cualidad de la reflexividad, es decir, “el intento por cuestionar nuestras propias premisas, suspender ‘lo obvio’, escuchar encuadres alternativos de la realidad, y lidiar con tales resultados comparables de múltiples perspectivas” (p. 50). Esto no significa que se rechacen las tradiciones, sino que se reconozcan como tales. Es como estar en permanente diálogo con nuestro “sentido común”, conscientes de que nuestros procesos son parte de entramados históricos.

De esto se desprende la posibilidad de poner en cuestionamiento al mismo construccionismo. Esta acción ya ha surgido desde el interior de la disciplina¹⁶. Sin embargo, en lugar de ser un problema que las bases de nuestro conocimiento puedan tambalear, lo que se hace es afirmar que “cualquier acción está sujeta a múltiples interpretaciones, ninguna de las cuales es objetivamente superior” (Gergen, 2006, p.

¹⁶ Por ejemplo, Silva (2005) practica el principio de reflexividad sobre el resto de los principios del socio construccionismo de Gergen.

120) y es así como cobra vigencia de manera muy constante nuestra acepción de la responsabilidad de “reconstituir un futuro prometedor”.

3.7. El discurso de la emoción.

El discurso emocional consigue su significado no en virtud de su relación con un mundo interior (de la experiencia, disposición o biología), sino por el modo en que éste aparece en las pautas de relación cultural (...) las emociones no «tienen influencia en la vida social»: constituyen la vida social misma. (Gergen, 1996, p. 273).

En la revisión de la literatura construccionista hemos encontrado que una de las maneras de comprender las emociones en términos relacionales es a través del estudio de su propio discurso. En efecto, la psicología discursiva se ha encargado de desdibujar las bases “internas” del acontecer del individuo, desde la crítica constante a la postulación de los estados mentales, y en general, al cognitivismo (Edwards & Potter, 1992; 2005; Potter, 1998). Los “estados mentales” y las “emociones” suelen considerarse tradicionalmente como estados internos, a veces opuestos. Como se ha venido diciendo, una de las pretensiones de este trabajo, partiendo de la perspectiva construccionista, es proponer una alternativa relacional a la tradición individualista que explica la ansiedad escénica. Si bien, dicha ansiedad podría referirse como una emoción y no como un estado mental, también desde la tradición, hay una relación significativa entre ambos en el sentido de que las referencias de una se hacen a partir de la otra. Es decir, el miedo como “estado emocional” puede estudiarse así como cualquier otro tipo de “estado mental interno”.

Las observaciones de Potter (1998) pueden dar luz a este planteamiento. El autor examina la explicación cognitiva puntualizando tres de sus problemas, con los cuales nos enfrentaríamos si tuviésemos que estudiar la emoción desde allí. El primero, ya discutido acá, parte de la socavación de la metáfora representacionista, por la cual se coloca en tela de juicio la idea de una posible “representación de los estados mentales”. En segundo lugar, y fundamental como crítica que conduce esta tesis, señala que estas representaciones “se separan de las prácticas en las que se utilizan y empiezan a concebirse como entidades estáticas que las personas acarrean consigo” (p. 137). De manera que terminan estudiándose unas “entidades” separadas de sus contextos que se han desprovisto de su sentido en la interacción y que se convierten en posesiones que hacen al sujeto cada vez más vulnerable¹⁷. Como tercer problema, plantea que esta explicación suele concentrarse en la cognición misma, mientras que deja de lado otras descripciones del mundo de acciones y sucesos, como si se trataran de explicaciones de diferente naturaleza. La consecuencia se manifiesta en la segmentación de dichas explicaciones, que de nuevo están fundamentadas en el anhelo por encontrar más bien estructuras generales permanentes (carentes de sentido simbólico). Compartiendo estos planteamientos críticos, se desprende que un estudio del miedo escénico pueda realizarse a través de una perspectiva discursiva.

¹⁷ Consideramos la vulnerabilidad del sujeto como un problema, en el sentido en que las explicaciones cognitivas han producido un sujeto con muchos potenciales problemas en cada una de tantas estructuras que se identifican dentro de sí mismo. Y en general, a medida que el desarrollo de la psicología individualista se ha expandido en el conocimiento del sentido común, el sujeto tiene cada vez más problemas psicológicos, trastornos, síndromes, etc. que lo convierten en un sujeto progresivamente menos capacitado para la interacción social. (Gergen, 1992)

Las categorías de las emociones no son asibles meramente como sentimientos o expresiones individuales, y el despliegue de su discurso no es reducible a un tipo separado de sentido cognitivo. Ellas son fenómenos discursivos y pueden ser estudiadas como tal, en la medida en que el discurso realiza acciones sociales. (Edwards, 1999, p. 279)¹⁸.

Edwards (1999) en efecto plantea la posibilidad de estudiar la emoción desde la psicología discursiva. Señala que el discurso de la emoción puede estudiarse de dos maneras. Una, en la que se analiza cómo la gente habla acerca de ciertos tópicos psicológicos (la cual considera que ofrece una comprensión parcial del asunto), y otra más amplia, que se focaliza en cómo efectivamente son utilizadas estas nociones psicológicas de manera coloquial. Argumenta que el lenguaje común se constituye de muchos conceptos psicológicos, y éstos integran el discurso cotidiano. De manera que, como forman parte del entendimiento psicosocial, sin rechazarlos como sí hemos hecho desde la discusión teórica, en la práctica pueden estudiarse su naturaleza y sus usos. En este sentido, estos términos psicológicos no necesitan “comprobación” ni algún tipo de garantía de que en efecto “representan” la vida real de la mente:

sus bases empíricas [de los términos psicológicos] son discursivas; sus usos pueden ser grabados y transcritos, y nosotros podemos analizarlos. Si las personas los usan inconsistentemente, indexicalmente, retóricamente, entonces esto es precisamente lo que nosotros necesitamos estudiar. Éste es uno de los principios fundamentales del análisis del discurso, que las variaciones en cómo los conceptos y versiones son producidas, en y para ocasiones particulares, son precisamente la base sobre la cual el discurso ejecuta acciones. (Edwards, 1999, p. 272)¹⁹

En esta misma línea, Edwards y Potter (2005) han destacado tres maneras de estudiar los estados psicológicos y sus características.

¹⁸ [traducción propia al español]

¹⁹ [traducción propia al español]

- a) Re-especificación y crítica. Como señalamos arriba, se trata de asumir los tópicos psicológicos como prácticas discursivas, en estudiar “cómo las personas ordinariamente, como parte de sus actividades diarias, reportan y explican acciones y eventos, cómo ellos caracterizan los actores en aquellos eventos, y cómo ellos manejan las implicaciones varias generadas en el acto de reportarlo” (p. 241).

- b) El diccionario psicológico. Una vez concebidos los términos psicológicos de manera discursiva, será importante explorar sus usos retóricos y específicamente situados. Por ejemplo, palabras como saber, sentir, creer, estudiados en las descripciones de que forman parte.

- c) Implicaciones psicológicas. La psicología discursiva se interesa en cómo se manejan o se responden a los términos psicológicos aún cuando se tratan indirectamente, en las descripciones de objetos, personas o eventos. Según los autores, el estudio de la construcción de hechos y responsabilidades se relaciona estrechamente con este punto, en el sentido de que allí puede verse “cómo las descripciones factuales, son usadas para implicar un rango de estados y atribuciones psicológicos, y viceversa”. (p. 242)

Entonces, podemos proponer el discurso de la emoción como nuestro objeto de estudio. Esta sería la consecuencia fundamental del distanciamiento con la metáfora de la representación, al optar por la búsqueda de un conocimiento situado,

proveniente de las prácticas sociales de ciertas personas en un momento histórico específico. Además, podemos notar que el análisis de discurso que se propone desde Edwards y Potter (Edwards, 1999; Edwards & Potter, 1992, 2005; Potter, 1998) comparte los principios anticognitivistas con el construccionismo social, así como la focalización en el estudio significativo de las prácticas sociales.

3.8. La perspectiva discursiva en el estudio del miedo escénico.

De acuerdo a lo que se ha expuesto, hemos de describir brevemente a continuación de qué se trata el análisis de discurso como enfoque metodológico dentro de la psicología social, no sin antes aclarar el estilo emergente que lo caracteriza. Es decir, no se considera un método específico para abordar los asuntos psicosociales, más bien, por el hecho de que siempre se estudian interacciones situadas, y la variabilidad es infinita, esta perspectiva se ha convertido prácticamente en un “arte”. Cada analista se apropia de las nociones que considere pertinentes para su objeto de estudio, integrando elementos de otras perspectivas y creando su propia propuesta teórico metodológica. Aunque pudiese parecer difícil que una estrategia analítica de naturaleza inasible atrape el interés de los investigadores, parece que ha sucedido lo contrario, muchas tendencias de las ciencias sociales abogan por él, y dentro de la psicología social hay también variadas formas de entenderlo.

Así las cosas, introduciremos la noción de análisis de discurso mediante tres conceptos fundamentales generalmente compartidos en la psicología social (Wetherell & Potter, 1996): función, variación y construcción.

El análisis de discurso está basado en la consideración de que el habla y los textos son prácticas sociales (Potter, 1996). En este sentido, uno de los principios fundamentales que lo caracterizan es que está orientado a la acción. El discurso *hace* cosas, algunas son de corto alcance o resultan obvias. Otras producen consecuencias no intencionadas y más amplias que usualmente son difíciles de identificar. Las funciones, de acuerdo con los autores (Wetherell & Potter, 1996) son de los aspectos últimos del análisis del discurso.

Pero para anunciar un mismo hecho, persona u objeto es posible acudir al uso de diversas funciones; es decir, que las funciones poseen la cualidad de la *variabilidad*. Así, las inconsistencias o perspectivas cambiantes de un mismo sujeto se hacen material de estudio, no como errores sino como propiedades mismas del discurso. De nuevo cabe resaltar cómo estos principios tienen implicaciones anticognitivistas, porque no buscan la relación entre la organización del discurso y una supuesta organización cognitiva interna del mismo. Asimismo, tampoco buscan estructuras discursivas abstractas en las que se focalizan los enfoques lingüísticos (Potter, 2004).

El tercer aspecto, interconectado con los dos primeros, tiene que ver con la idea de la *construcción*. Como señalan los autores: “el hecho de que el discurso esté orientado, conscientemente o no, hacia unas funciones particulares, que a su vez provocan un montón de variabilidad lingüística, nos indica que el discurso se está usando constructivamente”. (Wetherell & Potter, 1996, p. 65). El sujeto construye versiones del mundo en su discurso, a partir de elementos lingüísticos pre-existentes, eligiendo usar unos elementos en lugar de otros, y produciendo consecuencias prácticas.

En este sentido, el quehacer del análisis con respecto al miedo escénico en los músicos participantes será distinguir las funciones de su discurso, así como lo que logran; en otras palabras, analizar cómo es que se trata el tema y qué mundos se construyen con esos discursos. Edwards señala que debemos focalizarnos “en el análisis de cómo las historias específicas son construidas en y para cada ocasión, incluyendo las formas en las cuales se relacionan discursivamente las emociones y los escenarios para adquirir sentido”²⁰. (1999, p. 278).

Por otro lado, ya se ha podido observar que en este trabajo se pretende ofrecer una visión crítica no sólo del miedo escénico sino de cómo se construye la relación entre el músico y la audiencia a partir del escenario. Aunque ya el construccionismo es crítico por principio, al colocar en discusión todo aquello que se da por sentado,

²⁰ [traducción propia al español]

hemos recurrido a la revisión del marco analítico del Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva del Fairclough (1989/1994, 2003). El autor enfatiza sobre el aspecto ideológico de los discursos, y las relaciones de dominación que éstos producen, y argumenta que esta teoría-método de estudio puede en cierta forma develar tales patrones de funcionamiento para posibilitar una aproximación de los sujetos a la realidad (Fairclough, 1989/1994). Como ya se ha dicho, no compartimos la idea de una realidad fuera de la que en efecto participamos mediante nuestras relaciones simbólicas, sobre todo en el sentido de que haya algo tal como real que necesite ser descubierto, pero hemos decidido tomar en cuenta parte de sus lineamientos como una herramienta de análisis, puesto que consideramos que el tipo de posición crítica hacia el estado de las cosas puede resultar de utilidad para el abordaje de nuestro problema de investigación, en la identificación de las relaciones problemáticas existentes entre el músico y el público, o entre el músico y los otros personajes protagonistas de su entorno, como familiares, colegas, etc. De acuerdo con esto, presentaremos lo que él ha considerado los cinco pasos del marco analítico del análisis crítico del discurso, pero abocados al asunto que aquí nos compete (2003)²¹.

- a) Centrarse en los problemas sociales como objeto de estudio. Esta perspectiva está comprometida con la exploración de temas que se constituyen como un problema para el desarrollo de la vida de algún grupo social. Hay un énfasis en la denuncia

²¹ Debo advertir que están expuestos en un contexto en el que no nos focalizaremos acá, el de la lingüística crítica, por lo que para una revisión más estricta del cometido del autor recomendamos su revisión directa.

de éstos para potenciar la producción de cambios. En el caso de este trabajo, puede decirse que está concebido en estos términos, por el carácter emancipatorio que tiene con respecto a la investigación tradicional, al exponer como problemáticas algunas clases de relaciones del músico con su entorno.

- b) Diagnosticar el problema mediante el análisis del “modo en que las prácticas se ubican juntas en una red, la forma en que la semiosis se relaciona con otros elementos de las prácticas sociales, y las características del propio discurso” (2003, p. 185). De este paso, consideramos que esta investigación se refiere al primero y tercer aspectos. Con una visión crítica en un sentido histórico musical, tomando en cuenta las funciones en las cuales el músico se ha venido desempeñando, y sobre las contradicciones que atraviesa su ejercicio musical en la actualidad, se introduce el estudio del miedo escénico y de su discurso.
- c) Considerar si estos problemas son requeridos por el orden social. El contraste entre lo que es y lo que debe ser es el horizonte de este paso. Aquí se hace manifiesto el interés por deliberar sobre las ideologías subyacentes a los discursos. Con respecto a la ansiedad, pues veremos en qué medida esto se inscribe en las pautas de relación del músico con los demás, y cómo es que el mismo músico dicta las situaciones ideales y se ubica ante ellas.
- d) Identificar las posibles formas de superar los obstáculos. Con este paso hemos de decir que consideramos muy prematuro el ofrecimiento de nuevos tipos de

relación en un trabajo que apenas es de carácter exploratorio. No deja de ser una premisa, tal como se ha anunciado desde los presupuestos del construccionismo, la necesidad de promover cambios psicosociales en pro de una actividad musical más satisfactoria.

- e) Reflexionar críticamente sobre el análisis. Podríamos equiparar este punto de inflexión al principio de la reflexividad de Gergen (1999). Aunque en el caso de Fairclough el análisis tiene un carácter político, vale la pregunta de “hasta qué punto es eficaz como crítica, si se contribuye o no a la emancipación social” (2003, p. 187), que podrá responderla el lector una vez concluya la revisión de esta investigación.

Asimismo, Fairclough (1989/1994) propone estudiar el texto a partir de tres aspectos formales: el vocabulario, la gramática y las estructuras textuales. Para esta investigación, y siguiendo el planteamiento del autor sobre la pertinencia o relevancia de unos aspectos sobre otros dado el propósito de estudio, hemos de centrarnos en el primer aspecto, el del vocabulario, para abordar las versiones que existen, o mejor dicho, coexisten acerca del miedo escénico, y de qué manera éstas modelan el entendimiento del ejercicio musical académico en nuestros días.

El aspecto del vocabulario, (como también el gramatical) puede estudiarse a través de tres tipos de valores: experiencial, relacional y expresivo. Cada uno de ellos se refiere a niveles distintos de significación del objeto de estudio. Referido a nuestro

caso, el valor experiencial tiene que ver con la forma como el músico representa la experiencia del miedo escénico, a nivel de contenido (creencias y conocimientos). Se analizará el tipo de palabras utilizadas y cómo se dispone de ellas (a qué tipos de discurso pertenecen), si hay algún tipo de vocabulario predominante, cuáles serían sus alternativas.

Las relaciones significativas entre unas palabras y otras (o entre una palabra y un tipo de discurso) pueden entenderse mediante tres nociones: la sinonimia, cuando su significado es equivalente y una podría ser sustituida por otra; la hiponimia, que implica el significado de una palabra dentro del significado de otra; y la antonimia, cuando ambos significados se oponen y por tanto, son incompatibles.

El valor relacional sería el elemento que da cuenta sobre cómo se representan las relaciones sociales en ese texto; esto es, el tipo de relaciones que establece el músico con los otros (el público, por ejemplo) a partir del problema. La escogencia de ciertas palabras dará pie a dicho establecimiento, el cual a veces podría implicar relaciones de dominio.

Por último, el valor expresivo es “un rastro o pista de la evaluación del productor del discurso (en el más amplio sentido) sobre la pequeña porción de la realidad a la que éste se relaciona”²² (1989/1994, p. 112). Esta evaluación tiene que ver directamente con la construcción de identidades sociales; por lo que, una vez

²² [traducción propia al español]

analizados los campos experienciales y relacionales del músico en la vivencia del nerviosismo ante la ejecución musical, el valor expresivo nos guía para la discusión de cómo se está construyendo el músico a sí mismo. Fairclough afirma que este tipo de valor del vocabulario es ideológicamente significativo. En este sentido, se abre la posibilidad de analizar el mundo que se teje cuando se hace música dentro del sistema académico.

Una última noción importante a la que haremos referencia de la propuesta de Fairclough acerca del análisis a nivel de vocabulario, será la de la metáfora, figura que también está presente en el planteamiento de Potter (1998), y se refiere al uso de un(os) cierto(s) término(s) para representar otro campo de experiencia distinto. Aunque Potter señala que resulta difícil discriminar entre una descripción metafórica de la que no lo es, considerando que ambas son dispositivos constructores de la realidad, será interesante estudiar qué tipo de cosas se construyen mediante éstas.

3.9. La constitución de la identidad en el intérprete.

La concepción del yo que tiene uno y las acciones de uno mismo son esencialmente dependientes de las actitudes y de las acciones de los otros: no hay ningún yo ni acción significativa sin dependencia (Gergen, p. 265).

En los mismos términos relacionales y significativos que venimos desarrollando nuestra propuesta, es el momento de dedicar esta sección a la identidad del intérprete, de tal manera continuaremos la línea de análisis iniciada en el capítulo del contexto socio histórico. Es decir, siempre movilizándolo las posturas subyacentes a

la visión tradicional que hemos asumido acá del miedo escénico, que lo asumimos como un estado interno, de tipo biológico y mental propio del sujeto, y del cual éste es responsable por sus percepciones de la realidad, partiremos de una noción de identidad psicosocial e histórica, como la que refieren Gergen, arriba citado, e Iñiguez (2001, p. 210):

(...) aquello que denominamos identidad, individual o social, es algo más que una realidad “natural”, biológica y /o psicológica, es más bien algo relacionado con la elaboración conjunta de cada sociedad particular a lo largo de su historia, alguna cosa que tiene que ver con las reglas y las normas sociales, con el lenguaje, con el control social, con las relaciones de poder en definitiva, es decir, con la producción de subjetividades.

Hemos expuesto ya la perspectiva discursiva como estrategia de análisis de nuestros datos. Ahora, esta revisión de las nociones conceptuales de la identidad del intérprete, comportan un papel muy importante en esta investigación, puesto que pretendemos que el análisis de discurso de las funciones, de cómo opera el miedo escénico en la comprensión de la actividad musical, dé cuenta de la caracterización del músico de sí mismo. Para esto, y un poco para deslastrar la tradición que tan fuertemente se ha arraigado sobre la noción individualista de la identidad, hemos integrado este apartado, que se basará en la revisión del “yo” de Gergen (1992), y la formación de la persona de Mead (1953).

Con una visión panorámica de cómo los cambios conceptuales en la historia de la música han afectado la concepción del intérprete, además de cómo éste ha tejido

su ejercicio profesional sobre contradicciones estéticas²³, podemos postular que la identidad del intérprete, y la posesión del estado de ansiedad escénica, se subjetiviza entre la tradición y las actualizaciones de ella a partir de las relaciones sociales en las cuales está inmerso.

Desde la ciencia, y la psicología en particular, las formas como se ha dado cuenta de la identidad también se han fundido dentro de aquellas tradiciones. Por eso, y gracias a grandes y expandidas teorías como el psicoanálisis o el conductismo, por ejemplo, la individualización ha sido el mecanismo explicativo por excelencia de cualquier asunto. Así las cosas, no sorprenderá que se genere cierta desconfianza por esta visión alternativa propuesta.

De acuerdo con Gergen (1992), el “yo” se ha caracterizado de acuerdo a las épocas en donde se inscribe. Entonces, es factible afirmar que tanto las tendencias de la psicología como las de la música hayan confluído conjuntamente en tales períodos. Es así como se hace posible describir la identidad del músico históricamente desde el romanticismo, el modernismo y, aunque su inteligibilidad no se ha hecho del todo manejable, desde el posmodernismo.

Ahora bien, es también factible afirmar que esas diversas caracterizaciones del “yo” en cada época no se hayan profesado sólo para dichas épocas específicas (lo cual de entrada socava la idea del un individualismo cristalino). Actualmente, se

²³ Véase Capítulo II.

podría definir el “yo” a partir de la combinación de diversos principios, propios del romanticismo, el modernismo, y la actualidad. Es decir, se mantiene el discurso de la “interioridad oculta” propia del romanticismo, de “las pasiones” y de “la inspiración”; conjunto con la idea de un “yo” que aboga por “la racionalidad” y “la objetividad”, conceptos de la modernidad para la búsqueda de la verdad; a caballo el “yo” que ha surgido de la tecnologización de la vida contemporánea, compartido entre diversas actividades y tipos de comunicaciones de manera simultánea, que hacen de la identidad un proceso de plurales “yoes”, lo cual ha sustentado últimas tendencias de la ciencia (como la psicología social o la antropología, por ejemplo) que discuten la esencialidad del “yo”, poniendo manifiesto interés en la intersubjetividad y la producción cultural situada para definirlo. Gergen (1992) ha señalado el carácter de saturación en el que se debate constantemente la persona, erosionando cada vez más el paradigma anterior de la unicidad e individualidad identitaria.

En la música y en la creación del rol del intérprete, estas caracterizaciones han sido muy importantes. De hecho, en el centro de la discusión de cuál es la labor del intérprete, se encuentra la intensidad expresiva individual del romanticismo frente al escepticismo del modernismo. A esto se suman las propuestas más recientes para este asunto, en el reconocimiento de las tradiciones culturales como intermediarias de la interpretación, y por lo tanto, a la “renuncia” por la pretensión de una ejecución ideal.

Luego de postular la formación de la identidad desde un punto de vista histórico, resulta fundamental situar esa historicidad en un punto más micro de análisis, el cual viene dado por las relaciones entre el sujeto y los otros de su entorno. Es allí planteamos se lleva a cabo la subjetivación y la realización del sí mismo.

3.9.1. El Otro: más que un estímulo.

He reseñado al principio del capítulo otras posturas teóricas en las cuales se reconoce en el Otro, persona o audiencia, cierto poder de activación, mas no se ha contemplado con mayor protagonismo. A continuación, de acuerdo a nuestra postura psicosocial, se enfatizará sobre la inherencia del Otro para la formación de la persona, con la intención de situar socialmente la actividad musical y la presentación en público, desde su generación y para sus potenciales cambios. Se trata de mantener un hilo comprensivo que sienta la base para el análisis de nuestros datos.

De acuerdo con la perspectiva de George Mead (1953), la formación de la persona se da en términos relacionales:

Surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales, es decir, se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso. (Mead, 1953, p. 167)

Asimismo, la capacidad reflexiva de la persona para verse como un objeto para sí, lo que conocemos como la conciencia del *sí mismo*, se forma a través de la adopción de las asunciones de los otros. Cito:

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo, sino sólo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados. (*ob. cit;* p. 170)

De acuerdo con esto, no se trata de que los otros se presenten sólo como estímulo en la situación particular de presentación o concierto, sino que forman parte consustancial de la persona, de antemano a la misma. El sujeto que ejerce la música, ha adoptado “el punto de vista de los otros miembros individuales de su grupo”, así como “el punto de vista generalizado de su grupo social”. A este punto de vista Mead lo llamó “el Otro generalizado”, el cual se constituye como factor determinante en la comprensión del individuo de su entorno. Y de acuerdo a la propiedad de la construcción del discurso, la respuesta personal del músico es trascendida por la tradición, las costumbres, las actitudes, y el sin fin de elementos sociales con los cuales él continuamente se relaciona en el intercambio con el Otro.

Pero a su vez, su reacción puede alejarse del terreno de la certidumbre, por lo novedosa e imprecisa que llega a ser. Esto lo distingue de otras personas, y del Otro generalizado; sólo se sabe su respuesta después que ha ocurrido. De aquí que la persona esté constituida en dos facetas, el *yo* y el *mí*:

La adopción de todas esas series de actitudes [de esos otros] organizadas le proporciona su “mí”; ésa es la persona de la cual tiene conciencia (...). Tiene las

actitudes de ellos, sabe lo que ellos quieren y cuáles serán las consecuencias de cualquier acto de él, y ha asumido la responsabilidad de la situación. Pues bien, la presencia de esas series de actitudes organizadas constituye ese “mí” al cual reacciona como un “yo”. Pero ni él ni ningún otro sabe cuál será dicha reacción. Quizá haga una jugada brillante o cometa un error. La reacción a esa situación, tal como aparece en su experiencia inmediata, es incierta, y ello es lo que constituye el “yo”. (ob. cit., 203)

Entonces, contrastando con la tendencia general de la psicología, de individualizar al sujeto en sus condiciones de existencia, el Uno y el Otro serán complementos relacionales. El “yo”, inédito, singular, al cual se le ha rendido culto parece ser más dependiente de los otros para formular su identidad de lo que podría preverse en primera instancia.

3.9.2. La formación del niño músico y el surgimiento del miedo escénico.

Una inquietud fundamental que orientó este trabajo tenía que ver con la observación de que a medida que los niños van creciendo se enfrentan al escenario con menor comodidad; es decir, hay algo en su proceso de desarrollo que interviene desde cierto momento y afecta su concepción de ejecutar el instrumento frente a una audiencia. El niño que tocaba la(s) pieza(s) que había estudiado tal como la sabía y había trabajado con su profesor en las clases, comienza a decir: “tengo miedo” o “estoy nervioso”, como algo un poco novedoso y extraño para sí mismo.

Siguiendo con los planteamientos de Mead, y su estudio del desarrollo del individuo como persona, ocurren otros procesos sociales antes de que el sujeto pueda percibirse como objeto para ‘sí mismo’, y están estrechamente relacionados con la

aprehensión del otro (procesos paulatinos antes de la asunción del Otro generalizado). En un primer momento, se organizan las actitudes particulares de los otros individuos hacia el sujeto, así como las del sujeto hacia los otros, en cada encuentro social específico. Seguidamente, el sujeto no organiza sólo esas actitudes específicas sino que, a través de un proceso de generalización, organiza las actitudes de su grupo social, al cual pertenece, como un todo.

El niño pequeño que estudia música va a ir articulando lo que realizan los otros en las interacciones situadas, en cada presentación por ejemplo, ya que todavía no organiza su vida como un todo, sino por una serie de reacciones del tipo de las del juego. De esto resalta la importancia de las relaciones que establece con las personas que intervienen en su formación musical: padres, maestros, compañeros, etc. Ahora bien, podría decirse que el cambio en la experimentación de la presentación en escena está relacionado con la conciencia del “otro generalizado” que justifica e inserta el miedo escénico dentro de la concepción de la escena. Entonces comenzará a ser “él” quien experimente esa actitud del Otro generalizado. En estos términos también puede esbozarse cómo es que la ansiedad de la actuación musical se construye relacionadamente.

CAPÍTULO IV

Objetivos

Objetivo general

4. Caracterizar de las versiones que ofrecen los músicos académicos sobre el miedo escénico.

Objetivos específicos

- 4.1. Analizar las definiciones que se ofrecen sobre el miedo escénico.
- 4.2. Establecer cómo los músicos construyen la situación de la presentación en público.
- 4.3. Caracterizar cómo se construye la identidad del músico a través de la actividad musical.

CAPÍTULO V

Método

5.1- Participantes.

a) El perfil del músico académico de esta investigación.

Este trabajo aclara su intención de estudiar el fenómeno en cierto tipo de músicos. He decidido llamarlos académicos, para diferenciarlos de otros músicos que se han formado de distinta manera y/o interpretan música alternativa a la conocida tradicionalmente como “clásica”.

Esta tipificación de “académico” necesita de dos importantes aclaratorias. La primera, tiene que ver con la diferencia histórica entre la manera como se ha producido esta música (en términos de cómo fue la formación de sus compositores) y el modo como se ha institucionalizado su aprendizaje. Es decir, si bien esta música tiene un origen escolástico, no ha surgido necesariamente por personas egresadas de academias de formación musical. Esto se debe a que los conservatorios, escuelas de música y universidades se han desarrollado más fuertemente desde el siglo XX, a partir de allí, digamos que “la academia” se apropió de ese tipo de música como su objeto de estudio, ha producido músicos muy destacados y ha legitimado su propia existencia.

La segunda aclaratoria se refiere al porqué hemos diferido de llamar a los músicos de nuestra investigación como “clásicos”; esto se debe a nuestro distanciamiento del término “música clásica”. Desde el ámbito académico musical lo “clásico” constituye sólo uno de los períodos de la historia de la música, que principalmente fue protagonizado por compositores como J. Haydn o W.A. Mozart, entre otros; y llamar a los músicos de ahora así podría implicar que se dejan de lado otros períodos: renacentista, barroco, romántico, impresionista, contemporáneo, etc. Aunque otra de las acepciones que podría recibir lo “clásico” se refiere a la música que mantiene un estatus distinto al de otras, que no es del dominio público general ni tampoco comercialmente explotada – la cual nos complace un poco más- consideramos que se presta para confusiones que no queremos seguir fomentando.

A continuación reseñaremos brevemente cómo se estructura dicha formación en el músico académico de Caracas, nuestro protagonista. La disciplina musical como carrera es muy larga comparada con otras profesiones, de las que puede obtenerse licencia en cinco años. La música debe estudiarse desde que se es muy pequeño, y los frutos profesionales se vienen observando, regularmente, al comienzo de la adultez²⁴.

En líneas generales, el sistema de enseñanza enfatiza en la formación de solistas o músicos de orquesta. Con los debidos entrecruzamientos, por supuesto, para

²⁴ Por ejemplo, el pianista que estudia en un conservatorio o escuela de música debe concluir un pensum de estudios de 10 años (más un año preparatorio) para recibir el título de ejecutante. Otros instrumentos requieren 8 años (más el preparatorio).

el primer caso se acude a conservatorios y escuelas, para el segundo a las múltiples orquestas de la ciudad (desde infantiles hasta profesionales). Como parte primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso desde los primeros niveles, el estudiante debe realizar presentaciones en público, ésta es la forma estandarizada por la cual se aprecia la evolución y calidad de la ejecución musical. El número de conciertos al año varía, dependiendo de la institución u orquesta. En el peor de los casos el estudiante toca una vez al año (esto sucede sobre todo en el ámbito de la formación como solista), y a medida que se va avanzando en el dominio del instrumento, debería aumentar el número de conciertos (aunque no suceda en todos los casos).

En el caso de instrumentos como el violín o el piano, por ejemplo, la situación de la presentación en público como intérpretes solistas podría ser más frecuente, entre otras razones porque se realizan concursos abiertos dirigidos a los estudiantes, a nivel institucional, de la ciudad o de todo el país, con carácter anual y bianual, que promueven la realización también de conciertos previos como estrategia de preparación. Asimismo, éstos y los otros instrumentos, de arco, cuerda pulsada, vientos madera, metales, y percusión, que son impartidos en las escuelas y orquestas, participan de la realización de conciertos de cátedra, ensamble, sinfónicos, etc. El canto, por ser una disciplina que requiere de ciertas condiciones de la voz que se definen en la edad adulta, se practica sobre todo a nivel universitario y privado. Los

formatos en los que la presentación en público se llevan a cabo son variados: exámenes, conciertos, recitales, clases magistrales, audiciones, concursos, etc.

En el caso de algunos de nuestros músicos profesionales entrevistados, encontramos que parte de su formación musical la habían recibido en el exterior, en diferentes partes del mundo, tanto en instituciones como de manera privada.

b) Descripción de los participantes

En esta investigación se contó con la participación de 10 músicos académicos. La selección correspondió a la factibilidad de encuentro con ellos para la realización de la entrevista. Se garantizó el anonimato, por lo que su identificación en el análisis corresponde a un número del 1 al 10. A continuación presentaremos sus características de acuerdo a varios criterios.

- Nivel de formación: 6 profesionales (P) y 4 estudiantes (E).
- Género: 5 mujeres (M) y 5 hombres (H), en proporciones equitativas respecto al nivel de formación.
 - 6 P= 3 M, 3 H
 - 4 E= 2 M, 2 H
- Edades: estuvieron comprendidas entre los 17 y 45 años.

- P= 28 - 45 años (28, 31, 36, 40, 45 y 45).
- E= 19- 29 (19, 25, 26 y 29)
- Lugar de residencia: Todos los participantes están residenciados en Caracas.
 - 6 de ellos son caraqueños de nacimiento
 - 3 son originarios de otros Estados de Venezuela (Lara, Carabobo y Táchira)
 - 1 es extranjero.

Quienes no son originarios de la ciudad de Caracas viven acá por lo menos desde hace 10 años. A su vez, la mayoría de los caraqueños de origen (5 de 6) han vivido fuera del país en alguna época.

- Según el instrumento en el que se desempeñan se clasifican en:
 - 6 pianistas = 4 P, 2 E
 - 2 cantantes = 2E (uno de ellos también pianista)
 - 2 oboístas = 1P, 1E
 - 1 contrabajista = P

Todos están relacionados con el medio académico musical (tocan en orquestas, se desempeñan como docentes, algunos interpretan como solistas –sobre todo los estudiantes-, trabajan en diferentes áreas) y han vivido experiencias de

presentación en público. No se preguntó de antemano si se había experimentado miedo escénico como requisito para la participación en la investigación.

5.2. Técnica de recolección de información

La obtención del corpus se logró a través de entrevistas realizadas a los participantes de manera individual. La principal ventaja de esta técnica es su capacidad para focalizar la interacción sobre un tema en particular. Potter al respecto señala que “las preguntas pueden ser designadas para provocar el uso de diferentes recursos interpretativos relacionados con el mismo tópico. Éstas pueden intentar exponer el conocimiento tácito para hacerlo explícitamente dirigido” (Potter, 2004; p. 613). Sin embargo, como presentan dificultades en los procesos de designación y conducción, Potter y Hepburn (2005), han planteado que para la investigación en psicología discursiva han de ser más adecuadas las aproximaciones naturalísticas al fenómeno de estudio.

Este planteamiento se confronta en este caso por la dificultad metodológica que representaría producir una discusión del tema de manera “natural”²⁵, aunque tengamos referencias de que pueda ser ya un tema de conversación, frente a la riqueza discursiva surgida en las entrevistas. Tal como señala Smith (2005), si bien las conversaciones en sus contextos de ocurrencia pueden ser excelentes recursos de

²⁵ Este tipo de interacción, podría ser objeto de estudio para otro tipo de investigaciones que se encuentren más cercanas al análisis conversacional.

estudio para ciertos objetivos de investigación, las entrevistas pueden serlo también para otros. Asimismo, argumenta que las entrevistas resultan particularmente útiles cuando el interés del investigador se centra en el estudio de cómo otorgan sentido los sujetos a las experiencias que les suceden. Como nuestro foco de estudio son los entramados de presuposiciones y creencias alrededor de la actividad musical, el tipo de relaciones que se establecen entre los actores a partir de estas, y en este sentido, cuáles son las versiones que se ofrecen sobre el miedo escénico, hemos considerado que el procedimiento de las entrevistas es apropiado. Vale la pena acotar también que, debido a indagaciones preliminares, se pudo notar cómo el miedo escénico podría tornarse en un tema de discusión delicado y “muy personal” (en el sentido de implicar experiencias específicas de la historia de cada músico) que pudiesen colocar al sujeto en una posición incómoda o comprometedora en situaciones preparadas de discusión grupal (técnica del focus group).

Delgado & Gutiérrez (1999) ofrecen la siguiente definición de la entrevista de investigación:

Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental- no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (...) El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra. (p. 228)

Varios puntos de esta cita merecen ser comentados. En principio, hablaremos de la caracterización del entrevistador. Debo hacer mención al hecho de que yo formo parte de la población de interés en esta investigación. Además, la mayoría de los entrevistados fueron personas conocidas. Esto, lejos de ser una dificultad, se constituyó como una ventaja en el sentido de que estos músicos tuvieron la confianza para participar de una situación de entrevista que tocaba tales asuntos personales de su ejercicio musical. Aún cuando metodológicamente podría rechazarse la idea de que el entrevistador “guíe” el intercambio (esta es una de las desventajas que se señalan de las entrevistas, en Potter, 2004 y Edwards & Potter, 2005), mi situación como músico-investigadora del problema inexorablemente moduló la interacción. Sin embargo, considero que mi propio discurso dentro de la conversación forma parte de las versiones que circulan sobre el miedo escénico y el quehacer musical. De manera que, mis intervenciones más allá de considerarse una “contaminación” son acciones discursivas que se integran a la comprensión del tema de investigación.

Hemos de notar también en el texto citado que los autores promueven un intercambio fluido, mas no cerrado por la elaboración de estrictas preguntas. De acuerdo al conocimiento previo del tema, y revisiones bibliográficas que desglosaban el tema en variados aspectos (Weintraub, 2004; Conti, 2005), elaboramos un guión preliminar que contemplaba las curiosidades de la investigación. Sin embargo, este guión se exploró diferentemente en cada caso, de acuerdo al desenvolvimiento de cada entrevista. Consideramos que ese material se configuró como un esbozo de

temas a tratar, sin que necesariamente se “prefiguraran” los “contenidos” a estudiar. Estos tópicos fueron: la presentación en público (situación de concierto, tipos de presentación), problematización del miedo escénico, el público y la música.

5.3. Las entrevistas

Las entrevistas tuvieron duraciones variadas, dependieron de la prolijidad discursiva de cada encuentro. Así, la entrevista de menor duración rondó sobre los veinticinco minutos, y la de mayor sobre una hora, cuarenta y cinco minutos. El resto de las entrevistas abarcaron períodos de 45 minutos o una hora aproximadamente.

Los lugares donde se llevaron a cabo respondieron a las conveniencias estratégicas de los participantes de acuerdo a su disponibilidad horaria, por la naturaleza del trabajo del músico profesional caraqueño, quien usualmente labora en diversos sitios y horarios (conservatorios, escuelas, colegios, ensambles de música de cámara, universidades, orquestas, coros, talleres, presentaciones, grabaciones, musicalización de eventos, entre otros; en indiferentes días de la semana). Las entrevistas fueron grabadas en cassettes. En todos los casos se procuró que fuesen lugares confortables, con condiciones de audio favorables, para garantizar la calidad de grabación. Fueron realizadas en un período de 4 meses, entre el 4 de marzo y el 16 de junio de 2005.

5.4. Transcripción

Partiendo de las grabaciones obtenidas de los encuentros con los participantes, se procedieron a realizar las transcripciones. A pesar de que intentamos que fuesen inteligibles cuidando el aspecto auditivo de la entrevista²⁶, hubo pequeños fragmentos que resultaron difíciles de escuchar, y consecuentemente de transcribir, que por tanto, no fueron tomados en cuenta en el análisis. Se tuvo conocimiento de polémicos métodos de transcripción de los datos usados en las estudios del discurso y el análisis de la conversación (Jefferson, 2004; Hollway, 2005). Su utilidad radica en mostrar aspectos muy específicos de la interacción conversacional que resultan de interés para otro tipo de investigaciones, cuyos centros de análisis sean los propios modos de generación de la conversación. En nuestro caso, por ser nuestro interés de tipo “semántico”, su uso no se consideró relevante. De tal manera, el corpus de análisis estuvo conformado por una transcripción simple de signos explicativos de inflexiones, pero exacta en texto, de las 10 entrevistas.

5.5. El Corpus de análisis

Con el objetivo de hacer manejables los datos se llevó a cabo inicialmente un proceso de categorización. Se tomaron las nociones de codificación de Strauss y Corbin (2002) para lograr una familiarización con el corpus, así como para identificar

²⁶ Un mejor método de grabación pudo haber colaborado en este asunto.

categorías y relaciones entre ellas²⁷. Baste decir, como explican Potter (2004) y Silva (2002) que esto se constituyó como una tarea preliminar para el análisis, puesto que la codificación dentro de la teoría fundamentada forma parte de la generación teórica que se pretende a partir de los datos.

El corpus de análisis definitivo estuvo conformado por unidades de análisis organizadas en el proceso de codificación. Estas unidades, fueron identificadas como repertorios interpretativos, los cuales, de acuerdo con Wetherel y Potter (1996) “se pueden considerar como los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones, los procesos cognitivos y otros fenómenos”. Potter también los ha definido como “conjuntos de términos relacionados sistemáticamente que se suelen emplear con una coherencia gramatical y estilística, y que se suelen organizar en torno a una o más metáforas fundamentales” (Potter, 1998, p.151). De estas unidades de análisis- repertorios interpretativos se partió para la consecución de los objetivos. Cabe aclarar que fueron unidades movibles (de diversos tamaños) y respondieron al tratamiento “artesanal” característico del análisis de discurso.

El trabajo analítico con los repertorios interpretativos se orientó a la búsqueda de funciones discursivas bajo los principios de Wetherell y Potter (1996), así como a los diversos valores del aspecto formal de vocabulario del texto de Fairclough

²⁷ Para mayores especificaciones de la formulación de categorías en estos términos, véase los procedimientos de codificación abierta y axial de Strauss y Corbin (2002).

(1989/1994), especificados en el capítulo del marco conceptual. A partir de ellos se identificaron y elaboraron las versiones sobre el nerviosismo, la situación escénica y la identidad del músico.

CAPÍTULO VI

Análisis: Versiones del miedo escénico

*Bajo lo familiar descubrid lo insólito
Bajo lo cotidiano enconrad lo inexplicable
Pueda toda cosa habitual inquietaros
En la regla descubrid el abuso
Y doquiera que el abuso se encuentre
Enconrad el remedio
Bertolt Brecht*

Este capítulo corresponde al análisis del discurso del corpus. Está estructurado de acuerdo a los objetivos de la investigación. En este sentido, el lector pasará por tres grandes ejes temáticos: el miedo escénico, la situación de la presentación ante otros, y finalmente, la identidad del músico.

6.1. ¿Qué se dice del miedo escénico?

Se ha enfatizado en el interés de esta investigación por partir del discurso de los mismos músicos académicos para comprender el miedo escénico de manera situada. Pues bien, en este apartado se presentarán los principales elementos caracterizadores del asunto. Veamos las siguientes citas:

Ejemplo 1:

(E10, p. 5) -¿Cómo definirías estar nerviosa?

Estar nervioso bueno, (risa) eso, te tiembla todo, que sientas como si, bueno, que te vas a vomitar totalmente, pero sobretodo en el momento de tocar, te nublas, o sea, no estás en control de lo que tú quieres hacer. En cambio, cuando tú estás emocionado, estás ansioso, de repente sientes el mismo cosquilleo pero tienes todo bajo control. Tú

sientes que cuando te sientas a tocar tú tienes el control de lo que estás haciendo y lo puedes disfrutar incluso, sería lo ideal.

Ejemplo 6:

(E1, p. 2) - ¿Cómo defines eso de que hay gente que es más nerviosa y gente que es más relajada?

Bueno sí, veo que gente que, por ejemplo no se le ponen las manos frías, no tienen como ninguna ansia, fueron... O sea, realmente no lo conozco, a todo el mundo le pasa algo. Sí, a todo el mundo le pasa algo, porque al que no se le ponen las manos frías, se le seca la boca, y al que no se le seca la boca, se le queda la respiracioncita corta, y al que no se le queda la respiracioncita corta siente un vacío en el estómago, y otros tiemblan, o sea que... (...) Mira, ahora que lo pienso, sí es cierto que gente que es tan tranquila, relajada (...) O sea, no se les ve ninguna angustia y se le ha preguntado y ellos también han manifestado que no sienten presión ni nada que sea distinto al salir al escenario, no como uno...

- Nada extra

Ahora, son personas, digamos, muy excepcionales en este aspecto, porque todo el mundo lo siente, es como una situación arquetipal, es algo que es estructural en la psique. No es lo mismo que nosotras dos estemos aquí conversando a que tú estés vestida de gala siendo el centro de atención y teniendo que tocar la fuga de Bach. O sea, es como que hay que preguntarse qué les pasa a ellos también (risas) porque...

Ejemplo 9:

(E10, p. 6) Por supuesto que es inevitable cuando están en grupos, que hay el niño que es nervioso, el nerviosismo se va aprendiendo, si hay alguien en el grupo que es nervioso, el niño que es nervioso dice: "mira, estoy nervioso", empieza a hablar y hablar y entonces pone nerviosos a todos los demás, que no se han dado cuenta de lo que está en juego, y andan tranquilamente por ahí.

Ejemplo 17:

(E9, p. 1) -¿Cómo definirías eso de estar nerviosísima?

Es una mezcla de pensamiento con emoción, con la parte emotiva. Primero es una gran ansiedad. Después es como, bueno, es como ansiedad y nerviosismo, incluso yo creo que como crónico, una cosa que no se va nunca, o sea que siempre, está siempre... Que cada vez que vas a tocar está ahí...No, fíjate, no, porque muchas veces, es que ha cambiado mi experiencia de tocar en cada oportunidad; por ejemplo, yo le tengo mucho más miedo a los exámenes que a los conciertos. En los conciertos así yo esté muy nerviosa, siempre va a haber un momento que los disfruto, siempre.

A partir de lo anterior vemos que el miedo escénico, o nerviosismo, se construye a partir de diversos criterios, y a la vez, formula la actividad musical de

diferentes formas. Cada una de estas citas se utilizará para desarrollar un aspecto de la concepción del fenómeno.

6.1.1. Miedo vs. Emoción.

A menudo la referencia al cuerpo fue un elemento importante para referirse al nerviosismo. La definición de “estar nervioso” del Ejemplo 1 versiona dos estados del músico para tocar, que se definen a la vez como equivalentes (en sensación) y opuestos (en sus efectos sobre el “control” de la situación). En este discurso de la emocionalidad, la realidad corporal puede interpretarse variablemente (“sientes el mismo cosquilleo pero tienes todo bajo control”). El disfrute como consecuencia esperada sobre la actividad de tocar, habilitado desde el ejercicio de control, es una hiponimia del “estar emocionado”, incompatible con el “estar nervioso”. El miedo escénico es el punto de quiebre de una relación funcional entre el cuerpo y la actividad de tocar.

Ejemplo 2:

(E3, p. 4) Hay un nerviosismo sano y hay un nerviosismo que es físico que no te deja trabajar (...) que eso [el nerviosismo sano] es el que debería tener todo el mundo, que es la preocupación de hacerlo y bien, de demostrar a los demás y demostrar tu trabajo que has hecho y tantas horas de estudio. Tú dices: “tengo que hacerlo bien en ese momento y tengo tres minutos nada más para mostrar todas las horas de estudio que he hecho”, entonces está el nerviosismo sano, es porque si no sintieras eso entonces no te importa para nada lo que estás haciendo. Pero hay otros que te pones tan nervioso físicamente que lo que quieres es salirte de ahí, en ese momento no quieres tocar frente a la gente y entonces no tienes control de lo que estás tocando, o sea, los dedos se te van solos y entonces te equivocas y salen los errores y ese es el nerviosismo malo, porque todo el trabajo que tú has hecho, no puedes hacer, no puedes hacer nada.

En esta cita se repite una distinción en términos del ejercicio del control, tal como en el Ejemplo 1. Los nombres cambian: de nervios y emoción a nerviosismo físico o malo y nerviosismo sano. En este contexto, los nerviosismos “físico/malo” y “sano” se encuentran en oposición. El sano, aparentemente no se refiere al cuerpo sino se elabora como una “declaración de intenciones”. De esta manera, se aprueba la posesión de ese nerviosismo, y se atribuye como una generalidad: “es el que debería tener todo el mundo”. Se da por sentado un propósito demostrativo de la ejecución musical, que abarca un problema de costes-beneficios. Las horas de estudio son una muy alta inversión de tiempo que se encuentra en desproporción con la duración de la música en la escena: “tengo que hacerlo bien en ese momento y tengo tres minutos nada más para mostrar todas las horas de estudio que he hecho”.

Este estadio nervioso aceptado deviene (¿gradualmente, en estadios sucesivos?) en el físico/malo. La diferencia de concepción entre “el bueno” y el supuesto opuesto, radicada en el criterio corporal. El segundo tiene dos principales consecuencias: el rechazo por tocar en público y el fracaso.

Cada tipo de nerviosismo lleva su propio esquema clasificatorio de discurso; en el caso “bueno”, es de tipo intelectual (preocupación, demostración, estudio), en el otro, es emocional (no querer cosas, no tener el control). Sin embargo, el punto de corte entre uno y otro no queda especificado; más allá del plano descriptivo, no hay una razón por la que se activa uno u otro. Lucen como caras de la misma moneda, sólo que el

nerviosismo “sano” parece gozar del suficiente estatus argumentativo como para considerarse “bueno”. El abanico de posibilidades se cierra a que las expectativas de un concierto se entiendan en estos términos. Podríamos preguntarnos, ¿será tan imperativo (por aquello del “debería”) el nerviosismo sano? ¿acaso es necesario? Según este ejemplo, el nerviosismo es un acompañante indiscutible e impulsador del ejercicio musical, que a veces se presenta en el cuerpo y allí es cuando tiene efectos perjudiciales.

Por otro lado, en este segundo ejemplo el disfrute no se menciona, como se exponía en el primero en su condición hiponímica de “tener el control”. De hecho, el nerviosismo sano podría ser equivalente a la condición de “estar emocionado”, aunque hemos visto cómo responden a esquemas clasificatorios de discursos distintos. En lo que sí confluyen es en constituirse como patrones ideales de funcionamiento del músico en su quehacer.

Queda claro en los textos que se quiere enfatizar en la diferencia de dos estados del “sentir” del músico. Independientemente cómo se caracterice el estado “bueno” siempre se contrasta con otro primordialmente desagradable.

Ejemplo 3:

(E6, p. 3) (...) a mis alumnos les digo que, les digo que, que porque ellos dicen: “tengo miedo”, yo les digo: “eso no es miedo, es emoción”

- ¿Y qué te dicen?

Tocan, y ya. Es emoción, no es miedo, punto. O sea, hace falta esa emoción, “si no estuvieras muerto”, le digo. “Utilízala”, no le digo cómo porque yo ni siquiera sé yo

cómo, pero sí les digo, porque siempre me dicen: “tengo miedo”, esas palabras. Y yo les volteo: “no es miedo, es emoción, es normal sentir eso”.

Como ya se asomó a partir del Ejemplo 1 el mismo sentir puede prestarse a diversas lecturas. De acuerdo con el Ejemplo 3, el miedo escénico podría tratarse como un problema de nombres. Al renombrar el miedo como “emoción”, el músico será capaz de reconocer su “vitalidad” y encontrar en tal emoción una condición de naturaleza humana (¿es “normal” sentir el miedo o la emoción?). Cabe preguntarse si esto elimina los efectos perjudiciales que tiene esa emoción cuando se le llama miedo; sin embargo, la afirmación “Tocan y ya. Es emoción, no es miedo, punto”, resulta en principio un poco cortante para la indagación de las consecuencias de esta resignificación. Pero el “ya” y el “punto” apuestan por la simplificación del asunto, aunque tal como se entiende la emoción, ésta es una cualidad necesaria, de uso voluntario e indefinido (en su forma de uso), lo cual está muy lejos de hacerla una cosa simple. El miedo en su susceptibilidad de resignificación, a pesar de su omnipresencia, es sustituible, y por tanto, prescindible.

Ejemplo 4:

(E7, p. 13) Hay gente que dice que los nervios ayudan. Yo no digo que, yo no diría eso. Exactamente lo de los nervios no. Una cosa es la emoción que tú tengas tocando y te puede ayudar a tu interpretación, a modificarla, se modifica ¿no? y otra cosa son los nervios, no creo que sea muy agradable.

Ejemplo 5:

(E10, p. 5) Yo no considero que los nervios sean buenos. Hay gente que piensa que hay un poquito de nervios que son buenos, yo pienso que no. Y yo pienso que no se debe confundir, a mi manera de ver, la emoción con el nervio. O sea, cuando uno está, emocionado o ansioso por tocar es súper positivo, cuando estás nervioso, no.

Vemos en los Ejemplos 4 y 5 cómo se repite en el discurso de estos dos entrevistados el énfasis en la diferencia entre los nervios y la emoción. Aunque aquí no se presenta como un problema de nombres, sino de efectos y de creencias discordantes. Hay un tipo del sentir de la emoción que no es aprobado por los hablantes, en contraste con lo que “dice/piensa la gente” (o la tradición; esto sugiere una suerte de propiciación antigua de los nervios, o por lo menos una justificación de los mismos). Los nervios se asumen como desagradables y negativos, frente a los buenos efectos de la emoción. De esta manera, se mantiene y valora el planteamiento de la emocionalidad en la ejecución musical.²⁸

6.1.2. Omnipresencia

6.1.2.1. Inexorabilidad y permanencia.

Retomemos el Ejemplo 6:

(E1, p. 2) - ¿Cómo defines eso de que hay gente que es más nerviosa y gente que es más relajada?

Bueno sí, veo que gente que, por ejemplo no se le ponen las manos frías, no tienen como ninguna ansia, fueron... O sea, realmente no lo conozco, a todo el mundo le pasa algo. Sí, a todo el mundo le pasa algo, porque al que no se le ponen las manos frías, se le seca la boca, y al que no se le seca la boca, se le queda la respiracioncita corta, y al que no se le queda la respiracioncita corta siente un vacío en el estómago, y otros tiemblan, o sea que... (...) Mira, ahora que lo pienso, sí es cierto que gente que es tan tranquila, relajada (...) O sea, no se les ve ninguna angustia y se le ha preguntado y ellos también han manifestado que no sienten presión ni nada que sea distinto al salir al escenario, no como uno...

- Nada extra

Ahora, son personas, digamos, muy excepcionales en este aspecto, porque todo el mundo lo siente, es como una situación arquetipal, es algo que es estructural en la

²⁸ Esta idea de la vivencia de la emoción al tocar encaja con un tipo de paradigma de la composición y ejecución musical afirmado sobre todo desde el período romántico.

psique. No es lo mismo que nosotras dos estemos aquí conversando a que tú estés vestida de gala siendo el centro de atención y teniendo que tocar la fuga de Bach. O sea, es como que hay que preguntarse qué les pasa a ellos también (risas) porque...

La descripción aparentemente confusa de dos tipos de personas (nerviosas y relajadas) establece cierta generalidad en la posesión del miedo escénico. Éste se construye como una entidad inevitable, que puede manifestarse mediante diversos “síntomas”: temperatura de las manos, estado de la salivación, ritmo respiratorio, sensaciones en el estómago, temblor; independientemente cuál de estos se presente, se identifican con el fenómeno. Son manifestaciones involuntarias del cuerpo que pesan sobre las capacidades que se tienen en estado ideal, que “se ven”, son hiponímicas a la situación escénica.

El carácter ineluctable encuentra su justificación en un esquema interno del sujeto, lo cual sugeriría el miedo escénico como una condición innata: “todo el mundo lo siente, es como una situación arquetipal, es algo que es estructural en la psique”. Sin embargo, lo que parece privar sobre ese “innatismo” como instancia interna constitutiva es la concepción de la escena que se da por sentada, caracterizada por la acreditación de cierto tipo de responsabilidad al tocar. Es decir, el miedo escénico aparece cuando *la escena es ansiosa*. De allí que pueda explicarse cómo hay un tipo de personaje, que se construye como una rareza, una excepción, de quien se duda su existencia, que no parece abordar la ejecución de este modo.

Ahora bien, es pertinente revisar cómo se habla de otra excepción. No sólo

aquella persona que no experimente algo de los “síntomas” es considerado una excepción, el concierto como evento también está construido en tal sentido: “No es lo mismo que nosotras dos estemos aquí conversando a que tú estés vestida de gala siendo el centro de atención y teniendo que tocar la fuga de Bach.”²⁹

Quedaría entonces plasmada un tipo de relación de correspondencias, puesto que por un lado se postula que las reacciones de miedo ante un concierto están predispuestas internamente, son normales y esperadas, considerando el concierto como un evento excepcional. Pero por el otro, cuando se responde al evento con tranquilidad (antonimia de los nervios) es ésta la situación excepcional. Esquemáticamente sería como sigue: evento asumido como extraordinario, presión ante la salida a escena (o escena ansiosa), persona nerviosa; evento de tocar concebido desde alguna concepción alternativa, persona tranquila o relajada.

Esta última relación de correspondencia mantiene su contraste con los repertorios del arquetipo y la estructura de la psique. Nótese el uso de una doble terminología para explicar el asunto (¿son excluyentes?, ¿complementarias?). Estos constituyen esquemas clasificatorios propios de la jerga psicológica, de los cuales el sentido común, y en este caso, la entrevistada, se han apropiado para sustentar a su vez otro “evento psicológico”. Estos repertorios pretender justificar cómo es que se considera la inexorabilidad del miedo escénico. Sin embargo, la forma como se

²⁹ El planteamiento del “yo” expuesto ejecutando cierta actividad es de mucha importancia en la comprensión del miedo escénico. Se tratará con detalle más adelante.

construye la versión alternativa de la persona “tranquila”, deja en entredicho el estatus ontológico del que podría gozar el miedo escénico.

Ejemplo 7:

(E4, p. 1) - Y pero, ¿la idea es que desaparezca o, cuál sería la idea?
Bueno, controlarlo, no es que desaparezca, nunca desaparece del todo; controlarlo un poco, tratar de sentir más o menos el control de lo que uno va a hacer.

Ejemplo 8:

(E2, p. 6) De manejarlo o de eliminarlo, o sea, ¿si tú pudieras eliminar el nerviosismo...?
¡Ah! Ya entiendo tu pregunta. Caramba, parece que no hace falta eliminarlo. Si los grandes maestros me dicen que nunca se elimina el nerviosismo ¡vamos! El nerviosismo, digamos, las manifestaciones.

Ésta es otra implicación de asumir el miedo como inevitable, su permanencia en el tiempo, lo cual podría resultar adverso en la vida de un intérprete, puesto que su trabajo se vería perennemente perturbado.

Las dos citas precedentes (Ejemplos 7 y 8) exponen la contundencia del fenómeno. Si se asume el miedo escénico como inevitable, éste será el panorama. En un caso (Ejemplo 7), la óptima situación sería poder “controlarlo”. Observemos cómo se elabora esa opción a través de las exposiciones reiterativas del humilde alcance del control (“bueno, controlarlo” / “controlarlo *un poco*, tratar de *sentir más o menos* el control de lo que uno va a hacer”) y de la presencia ineludible aunque sea en algún gradiente (“no es que desaparezca, *nunca* desaparece del *todo*”). Por humildad queremos referirnos a la posición de insuficiencia en la que se coloca el sujeto para

enfrentar el problema.

Con respecto al Ejemplo 8, el peso de la tradición funge como justificación de su carácter indefinido. El conocimiento de los grandes maestros es incuestionable. Llama la atención la necesidad de aclaratoria de que son “las manifestaciones” (los referentes corporales) las que permanecen impávidas. ¿Acaso serán discutibles otras “dimensiones” del nerviosismo? ¿podríamos desmontar las bases del nerviosismo por un camino distinto al corporal?

6.1.2.2. En la palestra relacional.

Ejemplo 9:

(E10, p. 6) Por supuesto que es inevitable cuando están en grupos, que hay el niño que es nervioso, el nerviosismo se va aprendiendo, si hay alguien en el grupo que es nervioso, el niño que es nervioso dice: “mira, estoy nervioso”, empieza a hablar y hablar y entonces pone nerviosos a todos los demás, que no se han dado cuenta de lo que está en juego, y andan tranquilamente por ahí.

Ejemplo 10:

(E7, p. 9) yo creo que con el ejemplo, ellos [los profesores] también son los responsables: todo el mundo te dice que está nervioso antes de un concierto, sí, todos.

Siguiendo el Ejemplo 9, el nerviosismo se expone como una cualidad de la personalidad (poseída previamente) que se exploya socialmente en la conversación, generando una aparente situación de contagio. La entrevistada afirma la capacidad constructiva del discurso en la generación de los nervios en situaciones de interacción: “el niño que es nervioso dice: ‘mira, estoy nervioso’, empieza a hablar y

hablar y entonces pone nerviosos a todos los demás”. Pero más allá de aquel aparente contagio, aquello de lo que habla el “niño nervioso” tendrá que ver con cierta concepción de la situación escénica, que coloca cosas en riesgo, y se las hace ver a los otros. Se atribuye entonces una relación causal, que en este caso está funcionando para legitimar el estado de nerviosismo, entre entender la escena (en esos términos) y tener nervios.

La afirmación “el nerviosismo se va aprendiendo” puede resultar impactante, aunque se dé o no por sentado, puesto que cuando se sugiere que un estado (o “sentir”) del cuerpo puede aprenderse, se deja un poco en discusión el repertorio de la inexorabilidad del nerviosismo como condición innata. Que el nerviosismo se pueda ir aprendiendo, implica cierta pauta procesual que repercutirá no sólo a nivel de las relaciones sociales en donde se inscribe, sino a nivel subjetivo, además de que podría dar indicios de que no es una cualidad discreta sino de gradientes (¿ilimitados?). Ahora bien, este tipo de descripción “por supuesto que es inevitable que cuando están en grupos...” mantiene la omnipresencia social del fenómeno. Puede que sea discutible como instancia innata -parece propia de cierto tipo de personalidad no muy claro- pero la socialización del niño lo llevará a generar irremediabilmente el nerviosismo.

Ejemplo 11:

(E10, p. 5) por ejemplo las mamás, hablo mucho con ellas porque hay mamás que se estresan muchísimo y le pasan ese estrés al chamo.

Ejemplo 12:

(E4, p. 2) yo siempre comento que yo me he jurado nunca permitirme hacer con mis alumnos lo que ella [la profesora] hacía con sus alumnos, transmitir esa ansiedad.

Ejemplo 13: (fragmento)

(...) BX es una persona [la profesora], un músico excepcional, todo lo que tú quieras, pero tiene una habilidad para aterrorizar, aterrorizarte, literalmente (risas). Pero no aterrorizarte de que te da miedo “Boo”, sino para hacerte sentir que el piano es tan absolutamente inalcanzable (...) ³⁰

Estos tres ejemplos elaboran una *propiedad de transferencia* de la ansiedad.

Ya antes se atribuía la propagación de la ansiedad a los compañeros, ahora se atribuye a los padres y los profesores. Parece como si no hace falta ser el protagonista en el escenario para tener ansiedad. Las otras personas que están involucradas en esto de que alguien vaya a tocar pueden tener ese nerviosismo previo de quien de hecho lo va a hacer; y no sólo tenerlo sino transmitirlo. Esta luce como una generalización del miedo escénico hacia la comunidad educativa (dado que estamos hablando de estudiantes, padres y profesores), sin embargo, esto parece suceder involuntariamente. Los entrevistados, en cambio, se ubican desde la postura de la “conciencia de la situación”; en un caso (Ejemplo 11), “hablo muchísimo con las mamás” nos hace “deducir” que de lo que se habla es de ese mismo estrés y del efecto que causa en los hijos cuando la mamá padece de él. En otro (Ejemplo 12), si bien se remonta a una experiencia pasada, hay una promesa de no perpetuar el asunto

³⁰ [El subrayado que se encuentra aquí y en las citas siguientes se utiliza para enfatizar puntos acerca del análisis, no corresponden al discurso (entonación o algún tipo de énfasis)].

de la transmisión de la ansiedad. En este punto nos preguntamos, ¿es factible no “transmitir” el nerviosismo aún teniéndolo?

El caso del terror infundido del Ejemplo 13, será tratado más adelante en detalle. Por ahora se ha presentado acá porque en esta cita la entrevistada hace énfasis en la generación del miedo por parte de una figura “muy respetable” (a pesar de que se haga un poco de desdén en ello con: “todo lo que tú quieras”) en unas dimensiones que hasta ahora no se han presentado en el análisis, que tienen que ver con la minimización del sujeto frente a su actividad. Nótese los términos en los que se explica que el estado del miedo sea infundado: “hacerte sentir”. Se reitera el título de esta sección, el miedo se genera relacionamente.

Ejemplo 14:

(E10, p. 6) -¿Y te parece que el nerviosismo llega a ser tema de conversación? Antes de tocar...

Sí, sí, totalmente, muchas veces. De hecho, uno oye infinidad de veces: “estoy nervioso, estoy nervioso”, o te preguntan... te preguntan antes de tocar, y una semana antes, y te preguntan.

Ejemplo 15:

(E1, p. 3) -¿Eso lo has conversado con la gente?

Eh, a la gente no le gusta, a los artistas en general, no les gusta hablar de eso. Este, experimentan los síntomas, yo que he tocado con tanta gente los veo, los veo claramente, pero, pero nunca quieren reconocer.

Ejemplo 16:

(E7, p. 13) A mí me parece que es una cosa coyuntural, que generalmente, vamos a... correcto, en el tipo de orquesta en la que yo estoy no se habla. Tú no le, el concertino jamás te va a decir que está nervioso ¿no? porque es una cuestión de ego, son cuestiones que no se hablan.

El asunto del miedo escénico como tema de conversación fue un tópico esperado previo a las entrevistas. Se pretendía saber si la gente afirmaba que hablaba de los nervios (como se había podido indagar previamente, y se había observado *in situ*, en pasillos antes de entrar a tocar, o después). Como vemos en estos ejemplos, se sostuvieron respuestas antagónicas. Quien versionó el miedo escénico como algo aprendido, afirmó y reafirmó que se hablaba de él (la misma entrevistada). En la cita 14, se ofrecen cuatro afirmaciones de principio, y luego una explicación reiterada en dos maneras “obvias” en las que se muestra que se habla de él (como algo que se escucha por ahí –tres veces-, y se pregunta –cuatro-). Aparentemente quien posee el rol de “hablar de eso” es un “otro”, ya que la entrevistadora se mantiene al margen de participar activamente en la generación de los nervios como tema de conversación, lo hace sólo de manera respondiente sugerida.

Resulta interesante ver lo que se construye con el miedo escénico en los Ejemplos 15 y 16: hablar de él es denigrante para el sujeto. Hay una conveniencia en bloquear el tema, por parte de los mismos entrevistados y de ciertas categorías amplias de personas: la gente, los artistas, los músicos de orquesta, hasta el concertino: “no les gusta hablar de eso”, “pero, pero nunca quieren reconocer”, “jamás te va a decir”, “son cuestiones que no se hablan”. Sin embargo, esto sucede dentro de una realidad, de que sí tienen miedo: “experimentan los síntomas, yo que he tocado con tanta gente los veo, los veo claramente”, “es una cosa coyuntural”. Así las cosas, a pesar de que está allí en la palestra, el nerviosismo es vergonzoso. Nótese

también como se utiliza el repertorio del ego para legitimar la posesión de la vergüenza, partiendo de que el ego protege la integridad del individuo.

5.4.1. La variabilidad en la denominación del problema.

Ejemplo 17:

(E9, p. 1) -¿Cómo definirías eso de estar nerviosísima?

Es una mezcla de pensamiento con emoción, con la parte emotiva. Primero es una gran ansiedad. Después es como, bueno, es como ansiedad y nerviosismo, incluso yo creo que como crónico, una cosa que no se va nunca, o sea que siempre, está siempre... Que cada vez que vas a tocar está ahí...No, fíjate, no, porque muchas veces, es que ha cambiado mi experiencia de tocar en cada oportunidad; por ejemplo, yo le tengo mucho más miedo a los exámenes que a los conciertos. En los conciertos así yo esté muy nerviosa, siempre va a haber un momento que los disfruto, siempre.

Ejemplo 18:

(E6, p. 4) Otra cosa que creo que es importante es el trabajo, mientras más trabajas... Porque, es decir, que, la inseguridad también genera el miedo ¿no? Si tú estás inseguro de lo que vas a tocar, pues seguramente vas a estar ahí todo nervioso en el concierto. Yo creo que hay que trabajar mucho y ensayar mucho. Si tú estás seguro de lo que vas a tocar, eso va a salir solo y te estás quitando ahí un punto de ansiedad ¿no? Digo, de estrés, digo yo.

A lo largo del desarrollo de estas secciones el lector habrá podido observar los usos variables de diferentes términos para denominar nuestro asunto de estudio. Como puede verse en el Ejemplo 17, en principio la definición de “estar nerviosísima” varió desde un esquema discursivo cartesiano hasta desembocar en el sobre uso de sinónimos, de manera que se definió el nerviosismo desde términos como ansiedad y nerviosismo (a su vez, nos preguntamos si sería factible incluir “pensamiento” y “emoción” dentro de los sinónimos). Podría alegarse que “estar nerviosísimo” no es lo

mismo que “estar nervioso”, por aquello de plantear varios niveles sensoriales del problema, sin embargo, tal distinción no salva de circularidad la definición.

En el Ejemplo 17, no hay una división como la planteada en la primera sección (nervios vs. emoción), sino más bien se trata de establecer etapas sucesivas que incrementan su intensidad como partes de un proceso, indefinido y latente en un primer momento. La entrevistada ofrece luego un criterio empírico para explicar la intensidad del nerviosismo, el cual es externo al cuerpo; se trata del tipo de presentación en el que ella se involucra (diferenciación entre exámenes y conciertos), ya no de “tener el control”. En este sentido, el disfrute se logra a pesar del nerviosismo, en contraste con el Ejemplo 1. El nerviosismo es un acompañante-obstaculizador de la experiencia de tocar.

En el Ejemplo 18, el miedo es una consecuencia de la falta de preparación, o es vulnerable a la preparación. El discurso de tipo “eso va a salir solo” llama un poco la atención, puesto que además de construir el nerviosismo como un obstaculizador, implica que se busca que la música se produzca a expensas de una inconsciencia, que es la quebrantada por el miedo. Entonces, habiendo poco estudio, se necesita de mayor focalización consciente en la tarea de tocar, y esta focalización se impregna de los nervios. Lo contrario si está todo más preparado, porque hay una garantía del estado de flujo (automático), a pesar de los puntos que todavía pueda acreditarse a los nervios.

A través de estas primeras líneas hemos podido constatar la construcción de un “mal” estado poseído por el músico ante la ejecución en público. Pero el asunto no es tan simple. Se han descrito dos estados diferenciales del sujeto ante la presentación, ambos aceptados y consensuados, sin embargo, con una subjetivación casi antonímica (por ser excluyentes uno del otro). Los efectos en un caso son “buenos”, en el otro, son perjudiciales. Ahora bien, cuesta ponerle nombres definitivos a cada uno de ellos por la indexicalidad que caracteriza al lenguaje. Tomemos en cuenta los Ejemplos 17 y 18 y repasemos algunos de los otros usos:

Ejemplo 5:

(...) cuando uno está, emocionado o ansioso por tocar es súper positivo, cuando estás nervioso, no.

Ejemplo 19:

La ansiedad es algo con lo que he tenido que vivir, un enemigo que tengo ahí con el que tengo que luchar cada vez que aparece.

Ejemplo 2:

Hay un nerviosismo sano y hay un nerviosismo que es físico que no te deja trabajar.

De los diferentes empleos de la terminología hemos derivado el siguiente balance: el “miedo”, “los nervios”, el “estar nervioso”, el “nerviosismo”, la “ansiedad” y el “estrés” en la mayoría de los casos se utilizan indistintamente para denominar el problema. Dependiendo del contexto, hay una clara sinonimia entre ellos. Sin embargo, esto necesita varias aclaratorias que veremos a continuación. Sobre la determinación de la frecuencia de cada una de estas palabras en el discurso

se ha considerado el corpus en su totalidad.

a) El término usado sólo para denominar la disfuncionalidad del “sentir” al tocar es “el miedo”. Sin embargo, es el de menor uso en las descripciones.

b) “Los nervios” y el “estar nervioso”, amplia y mayoritariamente utilizados; también tienen la connotación negativa en muchos casos, pero han necesitado de varias aclaratorias para afirmarse a sí mismos (Ejemplos 4 y 5).

c) El “nerviosismo”, noción tan familiar al “estar nervioso” en la raíz de la palabra, y con buena parte de atribuciones perjudiciales, se construyó también en dos gradientes distintos (uno perjudicial y otro no). Es un término usual en las descripciones.

d) El término “ansiedad”, si bien ha sido utilizado frecuentemente para dar cuenta del “mal” estado, vemos cómo también es tratado en sinonimia con la emoción (véase Ejemplo 5 como uno de los casos).

e) El “estrés” funciona de manera equivalente al miedo, en el sentido en el que en ningún contexto es valorado convenientemente. Sin embargo, su uso es bastante menor al resto de los términos.

Es evidente que más allá de buscar una diferencia de las sensaciones en términos “puros” parece más útil considerarlas todas a partir de sus relaciones

significativas en el ámbito discursivo. Para esta investigación se destaca el uso del nombre “miedo escénico” por su unicidad en la acepción; sin embargo, hemos podido constatar que no es el “preferido” por los entrevistados.

6.1.4. ¿Una definición?

Siguiendo la línea de análisis que hemos llevado hasta ahora, resulta difícil proponer una sola definición. Inclusive, también en términos teóricos es cuestionable esta pretensión, por lo que hemos dedicado esta sección a canalizar la propuesta de la definición desde los diferentes criterios caracterizadores del asunto. En este sentido, se tienen ya los siguientes, que han sido expuestos en las secciones anteriores:

Delimitación:

- a) Es un estado, “un sentir” que se experimenta subjetivamente.
- b) En la mayoría de los casos se “manifiesta” en el cuerpo.
- c) Es un obstáculo para la ejecución musical deseada. Enajena el control sobre la situación.
- d) Su perímetro emocional es confuso. Contrasta con la “buena emoción”, o con un “pertinente estado mental” (compromiso con el esfuerzo).
- e) Se vivencia en gradientes.

Omnipresencia:

- f) Tiene un carácter “general”, asociado a un origen innato, pero tiene excepciones*.
- g) Es permanente, se encuentra en estado de latencia y aflora en cada situación de ejecución en escena.
- h) Es contagioso: se genera relacionamente.
- i) No sólo lo viven los músicos que van a tocar, sino también padres y profesores.
- j) Se puede (tratar de) evitar el “contagio”. Es deseablemente controlable.
- k) Puede o no ser tema de conversación.
 - o Cuando lo es, irremediablemente filtra la interacción pre/post-escénica.
 - o No se habla de él cuando se asume como un estado vergonzoso.
- l) Se explica por el tipo de presentación (más miedo al examen que al concierto)
- m) Es consecuencia de la falta de preparación.
- n) ¿Obstaculiza?, ¿anula? el disfrute.
- o) Goza de muchos nombres. A veces se contraponen, a veces se igualan.

A estos criterios añadiremos tres supuestos:

- p) No se explica en abstracto. Se refiere variablemente a la primera, segunda o tercera persona.

q) Tiene una referencia temporal. Es el preludeo antes de tocar, y el acompañante de la escena.

r) *Se dan por sentado diferentes concepciones de la escena, basadas en cierto entendimiento de la responsabilidad/ no responsabilidad, y la demostración (de acuerdo a las citas presentadas hasta ahora). En este sentido, es el escenario el que podría “poseer” la propiedad ansiosa, o en otras palabras, *el nerviosismo sería hiponimia del tocar en público.*

Ahora bien, en el discurso de los entrevistados se encontraron otros elementos caracterizadores del miedo escénico. Veamos las siguientes citas:

Ejemplo 26:

(E2, p. 1) Yo creo que el miedo escénico es más un miedo a la evaluación, cuando uno se siente evaluado, cuando uno siente que hay alguien que puede emitir un juicio.

Ejemplo 51:

(E5, p. 3) El problema principal del miedo escénico, me parece a mí, es cuando, (este) se convierte en una cosa más grande que tú, y es tan grande que te asfixia y terminas en muchos casos ni siquiera pudiendo tocar, ¿me entiendes? Ni siquiera pudiendo (este) ser funcional. Es tan gigantesca, está tan absolutamente fuera de la realidad porque, o sea, vamos, una persona que toca un concierto, que ha estudiado, se lo sabe de memoria, que ha ensayado con orquesta, que ha tenido los meses suficientes para preparar totalmente una obra y tiene diez dedos y un cerebro, en teoría, (este) está en capacidad de tocar un concierto de memoria como cualquier persona. Cuando ese, esa cosa que es, para, o sea, es normal, es una cosa bastante normal entre los músicos, es normal, sale de sus proporciones, se convierte en la prueba, una prueba como si fuera titánica, ¿me entiendes? Como si fuera una cosa este, pierde proporción, pierde su proporción real, se convierte en tu mente en algo de vida o muerte, y no es de vida o muerte. ¿Me entiendes? No es una situación extrema. Sin embargo, yo he visto ah (ah) y me he visto sufrir muchísimo ante una situación considerándola como una cosa extrema, o sea, fuera de proporción.

Aquí se ven implicados repertorios que el problema del miedo escénico dentro de redes significativas más amplias. Aquella sugerencia de que el nerviosismo pueda ser hiponimia de la escena es un sentido amplio parece cobrar sentido. Por ahora, se han asomado concepciones de la escena (presupuestas) que construyen la factualidad y generalidad del miedo escénico. Se torna necesario estudiar cómo se está construyendo la presentación o la ejecución en público para poder dar cuenta más ampliamente del tema de investigación.

6.2. Concepciones de la escena.

Establecidas las primeras pautas para caracterizar los nervios ante la actuación en público, este eje de análisis propone un segundo nivel de conceptualización del fenómeno: Hemos de considerar el contexto relacional de donde emerge y se instaura. En primera instancia se analizará el cuándo/ por qué en dos niveles, y posteriormente el qué se hace para lidiar con él.

6.2.1. La diversas situaciones de presentación en público.

Ha de advertirse que dadas las relaciones entre los repertorios, el lector podrá notar algunos solapamientos inevitables. No pretenden esconderse como sí declararse. Consideramos que estos solapamientos al final destacan unos discursos sobre otros.

6.2.1.1. Tipos de presentación

Ejemplo 20:

(E8, p. 2) Me pasó que dos semanas antes había tenido un concierto, pero como no era yo solo sino que tenía a otra gente en el escenario, porque eran ensambles, yo estaba bastante tranquilo y me salió muy bien. A pesar de que vocalmente no estaba bien, como estaba tranquilo pude aplicar la técnica y el concierto salió bien.

- ¿Cuál es la diferencia de que cantes solo y cantes en ensamble?

Que cuando estoy solo toda la atención es para mí y cuando estamos en ensamble es como que si las cargas se dividieran y uno se siente acompañado en ese momento.

Ejemplo 21:

(E7, p. 6) - ¿Lo sientes diferente? Cuando estás de solista y no cuando tocas en la orquesta, o en el octeto ni en el trío...

No, no, ni en el trío.

-Ah, es sólo cuando tocas solo.

Ahí no hay apoyo (risas), nadie que te esté haciendo barra

- Pero si tienes la orquesta detrás...

No pero la orquesta, a mí no me parece, o sea, yo no la veo como un apoyo. No por la orquesta U, la orquesta en general. A mi me parece que, no sé, tendría que ser un concierto muy particular, nunca es como si fuera el mismo apoyo de música de cámara, un intercambio. En cambio, solista es solista.

Ejemplo 22:

(E4, p. 6) -¿Qué tipo de presentaciones en público prefiere?

Bueno cuando se trata, cuando uno no está solo, la ansiedad disminuye. Supongo que es que la ansiedad está repartida en 2 o más personas.

A una simple vista estas tres citas dan cuenta de la preferencia de los músicos por las presentaciones en donde no se es *solista*³¹. En el Ejemplo 20 la compañía se expone como un criterio que conduce al éxito, inclusive por encima de las capacidades vocales: promueve el estado de tranquilidad, tácitamente antonómico del nerviosismo, y permite llevar a cabo la ejecución técnica deseada. Obsérvese que no

³¹ Contradicción con el sistema de formación de conservatorio en Venezuela, en donde se forman sobre todo solistas.

parece un propósito altruista entre los integrantes del ensamble o el producto de un intercambio de algún tipo, de hecho, los otros se construyen como figuras de relleno: “tenía otra gente en el escenario” (¿podríamos sugerir como otros potenciales “víctimas” del ojo del espectador?), porque el intercambio significativo que se espera es el que se encuentra entre el entrevistado y quien está *fuera* de la tarima. El proceso atencional, el cual según lo sugerido implica acá que se aprecia un músico a la vez, se divide entre todos, entonces, la forma en la que el músico está asumiendo la compañía tiene que ver con la idea de que permite la distracción de la audiencia sobre lo que él está haciendo.

De acuerdo con el Ejemplo 21, parece que el criterio para preferir otras presentaciones en lugar de la de solista se queda dentro del escenario. Es decir, no hay una relación con el público como se establece en el caso anterior, sino la ventaja está en que se construye el otro como “un apoyo”. El chiste, “nadie te está haciendo barra”, podría dar lugar a considerar que la figura de los otros representa el “coraje” que extrañará el sujeto cuando tenga que tocar solo. La figura de la orquesta como un no-apoyo se factualiza de la siguiente manera: se niega en tres oportunidades, se justifica por un principio general no muy especificado, y la posibilidad de que sea, o pueda ser, un apoyo se describe como una excepción. De esto se sugiere que las figuras del músico de orquesta y el solista no sean compatibles. Tampoco solidarias entre sí.

En cambio, el principio que rige la preferencia en el tercer ejemplo tiene que ver con la noción de ansiedad, en la propuesta de que ésta sea una propiedad inherente al escenario, que el músico absorbe una vez está implicado allí. Si son varios los músicos, la propiedad se reparte³².

Ejemplo 23:

(E7, p. 6) La presentación solista, ésa es la más difícil yo creo, y eso me lo dijo siempre un maestro, una cosa es tocar primer oboe, o sea, estar de este lado de la orquesta y otra estar allá enfrente, tienes una responsabilidad mayor. Y yo sí la he enfrentado, o sea, yo he tocado generalmente todos los años exceptuando el año pasado. Y eso requiere una preparación todavía mayor en cuanto a lo mismo que hablamos de audición, realmente son conciertos que uno ha tocado alguna vez en su vida, pero perfeccionar cada uno de los detalles, hacer coherente la ejecución...

Ejemplo 24:

(E5, p. 1) (...) a mí ya sea concierto o recital (este) me gusta mucho; o sea, me gustan ambos. Lo que a mí no me gusta tanto es este presentaciones como tipo... Bah! Nunca me gustaron, familiares. "Tócanos algo ahí" (risas) Ése "tócanos algo ahí" puede a mí ponerme realmente (este)... No, o sea, no, ésas nunca me han gustado. Alguien tiene un piano en su casa: "ay, siéntate y toca", ésa nunca me ha gustado. De hecho siempre las evitaba. El concierto o recital, si está, si estoy lista para (para) él pues... pues cualquiera de los dos está bien.

Ejemplo 25:

(E4, p. 4) Yo recuerdo que hubo una experiencia en particular en la que yo me sentí, en la que yo estaba absoluta, 100% seguro, de que estaba completamente estable, estaba disfrutando plenamente, fue la única vez, creo, la única vez en mi vida no, pero quizá la única vez en mi vida en la que estaba tocando un recital yo solo con música difícil que exigía un compromiso grande, me sentía absolutamente desinhibido y confiado entonces, yo creo que tenía que ver con que las personas en el público eran personas... de cuyo aprecio yo estaba absolutamente seguro, y no eran personas de mi familia, eran colegas.

³² Con respecto a este punto, es pertinente resaltar que ya se ha asomado una concepción de la escena ansiosa en sí misma, cuando se hablaba en el apartado anterior acerca de la generalidad de la ansiedad.

Según los ejemplos, en principio podemos afirmar que las tipologías de presentación están mediadas -y por tanto las preferencias y jerarquizaciones- por el tipo de instrumentista de que se trate. En el primer caso (Ejemplo 23) se elabora el contraste entre dos presentaciones desde la “óptica” de un músico de orquesta. En el siguiente, siendo ambas (o las tres, pero las dos primeras se agrupan³³) presentaciones de solista, la segunda tiene una relación considerablemente estrecha con el tipo de instrumento, el piano³⁴.

En el Ejemplo 23 los criterios para la distinción responden a niveles de “responsabilidad” y preparación. Cabe destacar que son apreciaciones aprendidas o reafirmadas desde una figura de autoridad, que además colocan al sujeto en la posición de definir el trabajo de orquesta como más fácil, implícitamente. El entrevistado se “ubica” como un músico de orquesta que sin embargo, ha cruzado la barda con regularidad, “yo sí la he enfrentado...”

Hay tres presuposiciones de la actividad musical, que por ahora sólo mencionaremos. Obsérvese la aceptabilidad con la que se construye la frecuencia *anual* para las presentaciones de solista. Con respecto a la música, se solicita el estudio de grabaciones de la obra a ejecutar que permitirán heredar la tradición de

³³ En esta distinción, a modo referencial, podemos explicar que el recital comprende la ejecución de repertorio solista de un instrumento; el concierto también es para un solista, pero se incluye la participación de la orquesta en la obra. Cuando no se hace la acotación sino que se habla sólo de “concierto”, el término usualmente abarca los dos tipos de presentación solista.

³⁴ Quizá es más factible encontrar un piano en casa que un oboe, en todo caso habría que preguntar a los instrumentistas de orquesta cómo se relacionan con estas situaciones “familiares”.

interpretación que se considera adecuada, a la vez que se apunta a una clara delimitación del universo de obras musicales que se ejecutan en dichas presentaciones (obras que se repiten).

Con respecto a la cita 24, subyace un posicionamiento positivo ante la escena como una situación formal (a la que se va preparado). De esto da cuenta el rechazo (6 negaciones, 1 evitación) a la naturaleza improvisada de la otra forma de tocar. Además, las solicitudes de esta segunda clase: “tócanos algo ahí” y “ay, siéntate y toca”, están elaboradas imperativamente y no deseadas. El “ahí” no se refiere a un lugar, sino más bien banaliza aquello que se vaya a oír. Un criterio de diferenciación parece ser el gusto vs. la obligación, mediado por otro sugerido de respeto vs. irrespeto en la ejecución.

Asimismo, se evidencia que el tipo de personas que conforman la audiencia modulan la experiencia de tocar. En este mismo caso es a la familia a quien se le acredita esta connotación negativa. Pero más allá de la designación de un grupo u otro en cada tipo de presentación ya se sugiere que es la relación que se establece entre ellos y el intérprete la que dimensiona la experiencia y la concepción de la escena de determinada manera (favorable o desfavorablemente hasta ahora).

El ejemplo 25 es el relato de una situación ideal de concierto hecha realidad. La (doble) afirmación de la exclusividad funciona para conferirle mayor tributo. Si ha sido la única vez, ¿cómo han sido el resto de las ocasiones? Esta concepción de la

excepcionalidad de la escena, con el antecedente previo que surgió en el establecimiento de un concierto al año como solista, hacen de éste un punto pendiente para la discusión.

Continuando con la misma cita, es una descripción de la situación escénica rica en elementos caracterizadores, casi todos a su vez reforzados, que se enumeran como condiciones internalizadas (“sentirse” o “estar”) y acciones. Las condiciones: seguridad, estabilidad, desinhibición y confianza. Las acciones: disfrutar y tocar música difícil. Los términos (adverbios) absoluta[mente] -2 veces-, completamente y plenamente se constituyen como mecanismos que intensifican la idealización.

Resulta difícil discernir de qué se tratan las condiciones por separado, pero a la vez, no es relevante por cuanto es la aparición acumulativa de las mismas la que hace lucir poderosa a la descripción. No puede afirmarse si la posesión de sólo alguna(s) de ellas ocurre en alguna otra circunstancia.

La música difícil y el éxito haciéndola se esboza como uno de los criterios últimos para la consolidación de esta experiencia como la ideal. En este caso, y actualizándose con él la tradición de la música académica, se atribuye mayor respeto y deseabilidad a la música difícil con respecto a otras. Por eso la noción de compromiso (se sugiere una relación de sinonimia de este compromiso con la responsabilidad planteada en el Ejemplo 23).

El otro criterio fundamental para definir una presentación, y como seguimos viendo, no en abstracto sino como actividad subjetivada³⁵, y también de acuerdo al Ejemplo 24, será la concepción del público y el tipo de relación que el intérprete establece con él. Este se convertirá en otro punto de discusión más adelante.

Entonces, esta situación ideal relatada termina siendo explicada por una relación garantizada de aprecio; y así cabe la aclaratoria entre colegas y familiares. Colocados sin contexto, no es posible atribuir de antemano quién “quiere más” al intérprete, y en efecto, como se expone, de haberlo hecho, muy probablemente hubiese significado punto perdido para el sentido común.

Por ahora, se ha podido analizar que las maneras como los músicos construyen algunas de las situaciones de presentación y la experimentación del miedo en ellas vienen caracterizadas por: la presencia de otros músicos en la escena (y las diversas acepciones de dicha presencia), distintos niveles de responsabilidad y preparación, atribuciones de formalidad o improvisación al acto de tocar, el abordaje de música difícil, la relaciones de seguridad que se establecen entre el intérprete y el público y la vía de la excepción de la ejecución deseada. Como se ha sugerido antes, estos últimos puntos serán tratados en detalle en otras secciones, pero se han presentado acá por su pertenencia para ensanchar las dimensiones significativas a este segundo nivel.

³⁵ ya mencionamos este aspecto en la sección anterior de la caracterización del miedo.

6.2.2. *El paradigma de la evaluación.*

Ejemplo 26:

(E8, p. 3) ¿Entre exámenes y conciertos qué prefiero? Es que los dos son lo mismo, para mí los dos son lo mismo. Porque es que a mí no me interesa la nota que estoy sacando, a mí lo que me interesa es quedar bien con la gente, y quedar bien conmigo, ¿ves? (...) que sea un concierto a que sea un examen es lo mismo porque a un cantante, a un músico en general, siempre lo están evaluando. Si tú te paras a dar un concierto tú tienes que sacar un 20 para el público porque si no, no sirves.

Ejemplo 27:

(E2, p. 1) Yo creo que el miedo escénico es más un miedo a la evaluación, cuando uno se siente evaluado, cuando uno siente que hay alguien que puede emitir un juicio.

Ejemplo 28:

(E9, p. 1) (...) para mí el gran problema es enfrentar una situación en donde yo sé que va a haber gente juzgándome, cuando yo voy a ser juzgada por otros pianistas, y precisamente juzgada, porque tener un jurado en un examen es ser juzgada. O sea, que te están viendo qué es lo que haces, que te van a criticar qué es lo que haces. Además que la música es algo tan subjetivo para cada quien y algo tan individual, que algo que a mí me puede parecer bellísimo a otra persona le puede parecer que no es tan bello. O inclusive, otras personas pueden pensar que algunas dinámicas o algunas intenciones musicales deben exagerarse u otras ser un poco más reservadas, otras ser más impulsivas, entonces el gusto es tan subjetivo, es tan grande, caben gustos para tantas personas, y para tantos músicos y pianistas, que a la hora de ser juzgada yo me pongo muy nerviosa porque pienso que me pueden estar juzgando injustamente.

Estas citas plantean la concepción de la escena partiendo del juicio calificativo que realiza la audiencia del producto musical. Para el caso del examen, hay todo un sistema de funcionamiento educativo que lo sustenta. Pero en la cita 26, el entrevistado elabora una equivalencia de sinónimos en los términos, el discurso del concierto y el del examen comparten el principio de evaluación de manera que se

establece que cualquier tipo de presentación (el concierto, pero potencialmente otros) es un examen³⁶.

De esta manera, la escena se convierte en una permanente situación evaluativa. No resulta sorprendente el uso del repertorio de los “20 puntos”. Este número, hartamente conocido dentro del sistema de evaluación escolar venezolano, es correspondiente a una escala valorativa continua que comienza en el 0. Recordemos brevemente de qué se trata. La puntuación máxima indica la excelencia, y de allí hacia abajo la ejecución se puede considerar buena, regular, etc. hasta el 10. Una nota que se encuentre entre 0 y 10 hace énfasis en que el objetivo a lograr no ha sido alcanzado, por lo que se reprueba el examen. Tradicionalmente en el sistema educativo musical, la escala del 1 al 20 no es utilizada en todos sus rangos. Es decir, por debajo de 15 ya se considera que el objeto de evaluación no cumple las expectativas. Aquí, el 20 se ha construido sobre una especificidad aún mayor, un esquema dicotómico: o eso o nada. El continuo ha quedado eliminado. Así las cosas, del concierto/examen se espera una “nota” (única) que será más que una determinación cuantitativa de la calidad de la ejecución, porque permitirá la formulación de conclusiones acerca de la aptitud musical del intérprete: “si no, no sirves”.

³⁶ ¿qué tan factible sería proponer lo contrario, que todos los exámenes fueran concebidos como conciertos?

Hay una contradicción relevante a resaltar (en subrayados). La discordancia inicial en la importancia o no de la calificación. Ésta se diluye en el mismo texto, en el enlace entre una y otra aseveraciones: “lo que me interesa es quedar bien con la gente”, ya que la situación de “quedar bien” sólo es posible mediante el 20. Allí y en el resto del Ejemplo 26 se puede ver cómo la puntuación funciona para explicar el modo inequívoco de satisfacer al público, y por ende, la meta impuesta por el cantante (quien explícitamente generaliza la situación hacia el resto de los músicos).

Véase ahora la definición del miedo escénico que se expone como Ejemplo 27. La primera vez que se presentó³⁷ ya sugería la trascendencia de una definición referida sólo al “valor experiencial”. En esa cita se dice del miedo que “es más” una(s) cosa(s) que otra(s). La primera oración, propone que el miedo escénico (¿corporal?) en realidad es otro (que se traslada a una dimensión intelectual). El resto de la descripción amplía el sentido en términos relacionales. Se construye la situación escénica a partir de una interdependencia de personas: se posiciona al músico ejecutante vulnerable respecto a la actividad de un otro, que a la vez se define por su capacidad crítica.

En la siguiente cita (Ejemplo 28) el paradigma de la evaluación se restringe a la situación de presentación de un examen, en contraste con los dos ejemplos anteriores. Se problematiza la “relatividad” de los juicios de valor del jurado, sin

³⁷ al final de la primera sección del análisis

embargo, esto no conlleva a la socavación del miedo. Hay una crítica al sistema evaluativo que se queda encerrada en las mismas paredes del salón de clases. Entonces, los nervios se formulan como una consecuencia “adaptativa” de la situación.

La verdad en la interpretación de la música se plantea como una apropiación subjetiva, por tanto, diferente para cada individuo. Hay una resistencia a permitir que la noción de “juicio” abarque la significación de la actividad musical. Esto se contrapone a lo expuesto en los Ejemplos 26 y 27, en los cuales la evaluación no sólo parece un medio para ello, sino un fin en sí mismo.

Ejemplo 29:

(E3, p. 4) - ¿Y cuál te parece que es el origen de los nervios?
Depende. Antes para mí el origen de los nervios era que “me están viendo, el público, “qué (que) van a decir de, que, de ti”; después está como un reto contigo misma, que sé yo, lo quiero hacer bien, que me estoy probando cómo lo hago frente a las personas y... No sé.

En el Ejemplo 29 se valida el paradigma evaluativo en la explicación del origen de los nervios. Se trata de abordar la escena de acuerdo a los resultados. Se expone un posicionamiento demostrativo consecuente a la primera etapa del “juicio” del público (“ven” y “dirán”). Resulta curioso el comienzo y el final de la respuesta de la entrevistada: el origen de los nervios depende de la situación temporal en la que se ubique. Se propone un punto de corte en que ya la opinión del público no importa sino la del propio intérprete; es decir, *¿se tendría nervios a sí mismo?* Pues, el

intérprete en su relación con el público se coloca en una posición de inferioridad en la primera etapa. Pero, cuando se trasciende dicha etapa, esto no parece cambiar. El sujeto se escinde de sí mismo y forma parte de los otros para llevar a cabo el juicio. En este sentido, podríamos responder afirmativamente aquella pregunta.

Ejemplo 30:

(E2, p. 3) Porque estar de solista al tocar música es como decir un discurso: el discurso está correcto, quizás es impecable, quizás no sea el que más le gusta a todos, pero tú sabes que es impecable lo que estás haciendo. Entonces, cuando uno se para en la escena, uno va es a decir: “esto se hace así, escúchenme porque tengo algo que decirles, tengo algo que mostrarles que ustedes no saben”.

El discurso musical, tal como está aquí planteado, se construye sobre todo a partir de la posición de conocimiento del músico. Pero además, un elemento nuevo entra en juego, la ignorancia (deseada) de la audiencia, y se debate con la idea de que ese discurso goce de doble dimensión. Una, de lo que se sabe ya que es correcto e impecable, y otra, que de manera misteriosa, pueda ir más allá. Pero, ¿cómo se puede ir más allá de lo “correcto” cuando parece ser eso el patrón de comprensión de la música?

En el Ejemplo 30, se transmutan los roles de la anterior dinámica que asignaba el puesto de inferioridad al intérprete. La “demostración” ahora funge como alternativa mediante la cual el intérprete se coloca (o aspira a colocarse) por encima de la audiencia, para establecer los juicios de lo que debe ser y lo que no, de manera de que el público sea quien aprenda del ejecutante, y éste se convierta en el maestro,

propósito estrictamente basado en un público que se caracteriza por su labor evaluativa. Entonces, esto implicaría un desplazamiento de la situación de enseñanza-aprendizaje habitual del músico en su período de formación hacia la relación entre el músico y el público que se instaura desde el escenario.

Si bien es cierto que el espacio donde se lleva a cabo la formación de la música académica, como su propio nombre lo afirma, corresponde con un sistema educativo, que es evaluativo, resultó interesante constatar hasta qué punto es el paradigma a través del cual se construye tan frecuente concepción de la presentación de la música al público, inclusive para el caso de algunos entrevistados, como si no hubiese otra opción³⁸. Así, independientemente de que se forme o no parte del sistema educativo musical, y aunque así fuese, el concierto puede construirse de antemano como un *examen*, el público constituye el *jurado*, el músico es *evaluado* y hasta la valoración del resultado de la ejecución puede expresarse a través de un valor numérico, una *nota*. Es de destacarse también que pudimos constatar una resistencia a este tipo de funcionamiento. Sin embargo, desde ambas perspectivas el nerviosismo seguirá formando parte de la situación de la presentación ante otros.

³⁸ Fue un repertorio muy frecuente en el corpus

i) El público construido desde funciones opuestas: juicio vs. disfrute.

Ejemplo 31:

(E10, p. 4) (...) te chalequeas, piensas mucho en quién va a estar, qué van a pensar, o sea, yo creo que el problema de los nervios es básicamente en el que vas a ser juzgado, y realmente el público está ahí es para juzgarte, o sea, el público debería ser una persona que está ahí para disfrutar. El problema es que yo creo que muchas... de nosotros, yo estoy hablando de mi campo y de mi situación, mi entorno cercano, el problema es que no estamos lo suficientemente preparados todavía, no preparados en el sentido de las clases, sino preparados en el training de que nuestra vida no es una vida de conciertitos. Yo me imagino que una persona que vive de eso y que está todo el tiempo tocando ya ve al público como se debe de ver, como unas personas a las que tú les vas a enseñar tu producto, por llamarlo de alguna manera, y a la mayoría le va a gustar porque están ahí para disfrutar. Yo no creo que la mayoría de la gente, o sea, sí, obviamente, en este mundo hay mucha competencia y todo eso, pero la gente, la mayoría de la gente no va a un concierto a criticarte y a juzgarte, van a disfrutar, por lo menos ése es el ideal de público, o sea, que vayan... Y, de hecho, uno va a un concierto de un gran pianista y todo eso es para disfrutarlo, obviamente uno dice que “¡Ah!” Pero porque uno está metido en ese mundo, ¿me entiendes? Entonces, obviamente viene un ingeniero, ve un puente que es bellissimo -está súper bien hecho- y dirá: “ah, ¡pero la columna, mira cómo la hizo!” y el análisis es inevitable, pero la idea de público creo que es ir a disfrutar, y el músico, que quiere ser solista, creo que debería de llegar al punto en eso, en pensar no que te están juzgando sino que tú estás dando... o sea, es como la persona que hace un cuadro, ok, lo estás juzgando, pero el problema de nosotros es que es un arte inmediata, de momento, pero si uno llega a tener el training de controlar los nervios etc., etc., se puede volver una cosa que tú cada vez que lo repites sale igual de bien, o sea, con sus detalles y tal obviamente, o mejor, o distinto pero... bien.

El discurso de la entrevistada se debate entre dos funciones del público construidas como antagónicas: juzgar vs. disfrutar. Este dualismo se basa aparentemente en la clásica dicotomía del ser vs. el deber ser. En este ejemplo, el abordaje de este asunto se dirige por un parámetro muy específico: la frecuencia de conciertos del intérprete, el cual, dicho sea de paso, ha resultado un repertorio muy importante³⁹, un tamiz, para la comprensión de las concepciones de la escena. De acuerdo con el criterio “local” de la entrevistada, quien se cuida de generalizar el

³⁹ Se asomó ya en el eje de análisis del miedo escénico.

problema a otros contextos, cuando el músico tiene las presentaciones como hábito, el público disfruta; cuando aquéllas son esporádicas, el público es crítico y juzgador. Ordenando el discurso de este modo, se encuentran dos posibilidades con respecto al público: o el público cambia de perspectiva cuando asiste a ver un artista que se presenta asiduamente, o es el intérprete quien asume al público como placentero en tales condiciones. En todo caso, se puede esquematizar lo siguiente: Tocar poco \Rightarrow público juez \Rightarrow tener miedo. Y esta idea traspasa los límites del escenario; es decir, se distienden las dimensiones del concierto al haber un tiempo dedicado antes para desarrollar expectativas ante el público: “te chalequeas, piensas mucho en quién va a estar, qué van a pensar”.

Entonces, la posibilidad de que el público haga *lo que debe*, esto es, *disfrutar*, se construye desde el discurso del intérprete, no del público. Claro está que se mantiene la alternativa de que quien cambie de ejercicio musical como audiencia sea el público. Pero en esta cita el público más bien se elabora como una entidad vacía que el intérprete puede modular según sus atribuciones.

La frecuencia de conciertos es considerada como un tipo de preparación (¿extra cátedra?) diferente al que recibe el músico (que se describe en la cita). De tal manera que “la vida de conciertitos” funciona estratégicamente como dispositivo de normalización de esa actividad, de reducción de importancia del concierto como

unidad -con un corte despectivo si se quiere- bajo la propuesta de pluralización del mismo.

Otro punto importante a destacar se refiere a cómo se dirigen los juicios de manera distintiva entre otras especialidades profesionales (que se ofrecen como ejemplos) y el caso de la crítica musical. Cuando se habla de un ingeniero, o de un cuadro, el juicio se dirige a los productos concretos, el puente o el cuadro mismo. Asimismo, cuando se habla de un músico de muy alta categoría (“ideal”), como “un gran pianista”, el juicio también se dirige a su obra, la cual produce disfrute y asombro. En cambio, cuando se habla del artista “promedio” o “real”, en la segunda persona, la evaluación es de tipo personal: “criticarte y juzgarte”. No se habla de la evaluación de la música como objeto producido sino del intérprete como tal.

Ejemplo 32:

(E7, p. 9) Tengo que entender que mucha gente va a los conciertos, los que conocemos pues, un poco de músicos, a ver en qué falló el pianista o lo que sea, pero a veces apreciamos muy poco lo que es la interpretación como hecho artístico; y a mí, evidentemente, yo los formo [a los alumnos], y soy con látigo inclusive para que no fallen notas, pero en el momento de, de fallar notas... Bueno, pasó, eso para mí no tiene importancia. Tampoco es que vas a fallar 500 notas ¿no? Por cierto. Pero hay cosas más importantes que eso, y lo he, lo he comprobado con grandes artistas, que yo he ido a sus conciertos y muchos de ellos han fallado notas pues, pero [risa] yo creo que me dejó mucho más eso que una interpretación que pudo haber sido desde el punto de vista técnico impecable, pues.

En este ejemplo, el público que se identifica es especializado y conocido: “los que conocemos pues, un poco de músicos”, y se define de una manera particular: un tipo de personaje que lleva a cabo una labor de inspección de lo que se toca, lo cual

implica que cualquier acontecimiento que esté fuera de lugar será minuciosamente detectado.

Tal como se construye la factualidad del juicio del público, se sugiere cierta “mal intención” de la que el entrevistado se distancia al comenzar, afirmando “tengo que entender que...” y luego mediante la explicación de su posicionamiento ante los errores. Aparentemente se tiene resuelta la contradicción entre lo que se enseña y la estrategia, con el uso de la metáfora del látigo (¿hasta qué punto la tortura no estará literalmente presente?). La resolución se expone a través de un criterio de cuantificación, menos de 500 errores.

La pauta de enseñanza musical establece un alto nivel de exigencia con respecto a los errores en clase (no se permiten- constante legitimación del estándar de perfección-), y el músico debe convivir con dicha pauta, lo cual continuamente fortalecerá la concepción evaluativa de la escena.

La alternativa comprensiva para la actividad de la escena desde la postura del público será “apreciar la interpretación como hecho artístico”, esto se generaliza para músicos de varios tipos, el genérico (“el pianista o lo que sea”), los estudiantes y artistas que gocen de cierto prestigio, pero sólo el entrevistado se identifica con ella.

Ejemplo 33:

(E6, p. 2) Pero a mí me importa poco, es decir, el que va a un concierto a ver que la persona se equivoque es digno de lástima (risa) no de, o sea, la gente va, debe ir a disfrutar un concierto. Y yo creo que, y en general, pienso que la gente disfruta el concierto así tú te equivoques ¿no? Lo que pasa es que, la gente, yo creo que ellos son los que se asustan, porque no sé si es por un problema de autoestima, no sé si es que creen que el público va es a criticar ¿entiendes? Yo creo que el público no va, no va, no va con esa intención, yo creo que el público va a disfrutar, y el público mira, el 95% del público no le importa que tú te equivoques.

El Ejemplo 33 formula un contraste bastante marcado con la visión anterior. También se está partiendo de la determinación de que el intérprete se equivoca, y se plantean dos dimensiones de importancia de tales errores, que se figuran como elaboraciones del público, de las que el intérprete está en conocimiento: hay cierta parte del público que va a criticar, a la que le importan las equivocaciones, y hay otro porcentaje muy alto al que no, porque van a disfrutar. La “lástima” con la que se describe el primer tipo de público socava su importancia. El público que se aprecia es el que disfruta, y la complicidad que éste ofrece en la aceptación de los errores debería calmar la ansiedad del intérprete.

Esta manera de concebir el concierto viene sugerida desde la despreocupación y la atribución de “buena” fe de la audiencia. Hay una clara divergencia con el paradigma evaluativo, puesto que se puntualizan las relaciones entre el intérprete y el público desde otros valores. La discusión acerca de la importancia de las equivocaciones se arraiga de las concepciones polarizadas del público (juicio vs. disfrute), y en este sentido la complicidad del público en la aceptación de los errores

(esperada y asumida por el intérprete) se inscribe como una función hiponímica del disfrute.

6.2.2. Estrategias para lidiar con la ansiedad ante la presentación en escena

A continuación se presentarán una selección de estrategias que han sido sugeridas por los entrevistados para lidiar con el miedo escénico. Algunas de ellas son propuestas, otras son prácticas llevadas a cabo. Están estructuradas siguiendo el orden general de la presentación de los resultados.

6.2.2.1. Desde el cuerpo

Ejemplo 36:

(E4, p. 1) Yo he probado de todo. Inclusive hubo una época de mi vida que yo tomaba una copa de vino antes de salir a tocar.

- Bueno, ¿y funcionaba?

Sí, me relajaba.

Ejemplo 37:

(E2, p. 7) Yo he visto muchos músicos que tienen botellas adentro en (en) el camerino, y después tú los ves y salen al escenario.

Ejemplo 38:

(E10, p. 1) Tomo valeriana una semana antes.

-¿Toda la semana?

Ujum.

Ejemplo 39:

(E9, p. 5) En los conciertos, después de este último que di, bueno, yo me tomé un frasco de pasiflorum, un frasco entero y me lo tomé una hora atrás, empecé a tomármelo poco a poco cada quince minutos, cada veinte minutos, este...

- ¿Qué crees que pasaría si no tomas el pasiflorum?

No tengo ni idea, porque no recuerdo... cuando... no me acuerdo... yo desde que comencé a tocar piano, estoy tomando pasiflorum, lo cual me hace creer que es una gran... una gran farsa lo del pasiflorum, porque el... la... la, o sea, el exceso de pasiflorum en mí ya tiene que ser como tomarme un vaso de agua, o sea que yo creo que tiene algo que ver con que yo lo ligo psicológicamente, yo siento confianza en que yo me estoy tomando un frasco de pasiflorum, eso me da confianza, me dice “no va a pasar nada, no vas a temblar”, aunque la temblequera del pie derecho me dio tomando pasiflorum, entonces, por eso es que yo creo que el pasiflorum es algo más psicológico, aunque yo la respuesta realmente no la sé

Estas estrategias tienen en común sus “efectos” pretendidos sobre el cuerpo. Promueven la idea de que es posible controlar la ansiedad si se controlan las manifestaciones. En el caso de la ingesta de alcohol, esta se postula y aprueba sólo dentro de las dimensiones del concierto (Ejemplos 36 y 37). En el Ejemplo 37 funciona como una especie de “revelación” de un comportamiento secreto que tienen los músicos antes de entrar al escenario. Pero en el caso 36, se elabora como una medida desesperada.

En el caso del consumo de tranquilizantes “naturales” su uso parece ser más desmedido. Esta táctica, en principio, intenta engañar al cuerpo de lo que le pasa. En el Ejemplo 39 parece una opción poco sustentable, inclusive contradictoria dado que no logra los efectos que se le atribuyen (no elimina los síntomas), sin embargo, se construye como una suerte de “amuleto” en el cual descansan las expectativas del sujeto. De allí que el pasiflorum se convierta en un discurso acerca de la confianza.

Ejemplo 40:

(E1, p. 7) Yo solía sobretodo con... ya mis alumnos, sobre todo medios y avanzados, aplicar ciertas técnicas de respiración ¿no? Y también con ciertos colegas, por ejemplo con I. Nos ponemos así como 5 minutos antes de salir a escena, respiramos algunas veces, de esas respiraciones profundas que inspiras pero sin esfuerzo, tratar de llenarse por el abdomen, y luego tratar de botar el aire lentamente, hacerlo no más de tres veces, porque te puedes quedar mareada, mareada.

Ejemplo 41:

(E6, p. 3) Yo nunca he hablado con ellos [mis alumnos] sobre el miedo escénico, es decir, no profundizo mucho. Creo que tampoco es bueno darle tanta importancia “respira, este, respira, este, si te equivocas, sigue” ¿ves? No.

Ejemplo 42:

(E7, p. 8) -¿Hay algo en particular que se altera?

Bueno, el pulso más rápido. Yo creo que básicamente eso. Y acuérdate que al tener el pulso más rápido también hay, eso repercute en la forma de respiración, en la soltura. Entonces yo trato de bajar a cero, en el momento sobre todo ponte media hora antes.

- Bajar a cero

O sea, hay que estar totalmente... La cuestión no está en relajado en el sentido de despreocupado, “estoy concentrado y focalizado en lo que voy a hacer”, preparándome.

Como vemos en los Ejemplos 40 y 41, la focalización en la respiración se atribuye como una acción de control pero también desencadenante del problema. Los Ejemplos 40 y 42 abordan la escena como una actividad que requiere de algún tipo de preparación. En el 41, mientras menos “preparación” tanto mejor. En el Ejemplo 42 y como pauta general, la experimentación de la presentación en público trasciende su espacio y tiempo, mínimo a los momentos previos a la exposición en sí.

6.2.2.2. *La escena como espacio habitual para el solista.*

Ejemplo 43:

(E2, p. 2) El problema es que cuando uno ha tenido más experiencia como músico de orquesta uno llega un momento que se siente como pez en el agua, a eso era a lo que yo iba. Tocar de solista debería ser tan natural como manejar un carro para mí, yo creo que eso tiene que ser tan (tan) digamos... Es que no sé si mecánico es la palabra correcta porque no es mecánico, es un dominio que se adquiere naturalmente, que no hay otra manera sino que hacerlo muchas veces, muchas veces, y muchas veces y tropezarse.

Ejemplo 44:

(E10, p. 4) (...) yo pienso que, bueno en el caso, por ejemplo, que yo había discutido muchísimo, de AN, de la rapidez con la que monta las cosas, y lo bien que lo toca, yo pienso que A es una persona, aparte de talentosísima, que eso no se le puede quitar, pienso que igual que hay personas muy talentosas, de repente en otros aspectos o equis, la cosa es que no logran eso porque aparte de eso A tiene un training impresionante, y tiene una tranquilidad impresionante, que no sólo será de training porque eso yo también creo que tiene que ver algo no sé, un poco fisiológico, hay gente que es más nerviosa hay gente que es menos ¿no? Ella es una persona tranquila. Igual por ejemplo, que PT, o sea, PT es una persona muy tranquila, ¿entiendes? Sin embargo, yo pienso que, si A no hubiera tenido ese training toda su vida, de repente se pusiera más nerviosa si estuviera empezando ahora a hacerlo, ese tipo de cosas pues. Yo sí creo que hay toda una serie de circunstancias, o sea es hacer tu profesión, practicar tu profesión, igual que cuando tú das clases, la primera vez que tú das clases de repente estás nerviosa, no sabes qué hacer, no sabes cómo resolver un pasaje, la segunda vez te va mejor, y ya estás todos los días, ya ni piensas ni siquiera qué vas a hacer en las clases, no es un problema para ti el preparar una clase, porque tú sabes que vas a poder resolver el problema en el momento, claro, cuando te viene una obra que no conoces entonces tienes que otra vez Entonces, un poco en los conciertos es lo mismo... si tú logras estar tocando todo el tiempo, todo el tiempo, bueno, se vuelve más eficiente tu manera de estudiar, se vuelve más natural tu manera de afrontar al público, es algo natural para ti, es como el primer día de colegio y luego vas todos los días y no te importa. O sea, mientras eso sea una novedad, siempre vas a estar nerviosa.

Los ejemplos 43 y 44 están formulando un mismo principio desde posiciones distintas. En el primer caso, el entrevistado utiliza dos salientes metáforas que caracterizan la labor de un músico de orquesta y que deberían hacerlo con las presentaciones de solista también, el “pez en el agua” y “manejar un carro”, las cuales

se explican por otros dos dominios que funcionan en sinonimia (a disgusto del entrevistado), el mecánico y el natural: la estrategia consiste en la constante práctica (reiterada 3 veces).

Hay una finalidad perseguida de automatizar el funcionamiento en la escena, de manera que el músico se ajuste o se posicione favorablemente en ella con garantía de éxito⁴⁰; que cada vez que se toque se reafirme su relación “natural” con ella. Ahora bien, a la luz de las metáforas, la noción de “tropezarse” puede resultar un poco confusa, de acuerdo con eso ¿acaso hace falta chocar un carro para aprender a manejar?, o ¿cuál sería el lugar del pez antes de pertenecer al agua? Esta contradicción pone un poco en entredicho la automatización como un proceso lineal, de allí que pueda referirse a la experiencia vivida por el entrevistado para lograr esta apropiación *mecánica* del ejercicio musical en la orquesta. En este sentido, la simplificación de las metáforas es complementada o explicada en el énfasis de la práctica y los tropiezos.

La utilidad principal que se atisba mediante esta visión de las cosas es la posibilidad de socavar en alguna medida el alcance del nerviosismo. En el Ejemplo 44 se conjugan tres elementos, los dos primeros, el talento y la tranquilidad, referidos a identidades específicas, y como características de personalidad; el tercero, de

⁴⁰ Esto se corresponde con la búsqueda de la racionalidad instrumental propia de la modernidad.

nuestro interés en este punto, llamado “training”⁴¹, parece un procedimiento general de preferible inicio temprano en la vida, de la que la persona AN descrita constituye un ejemplo. Se extrapola como estrategia de adaptación en otras áreas de la vida cotidiana (a través de dos ejemplificaciones: dar clases, ir al colegio).

Si de lo que se trata es de “hacer tu profesión” para tener éxito en la presentación, entonces cabe plantearse las siguientes preguntas: ¿el músico no concibe su quehacer como una profesión? O, ¿la música (sobre todo exponerla a otros) no se construye como un asunto cotidiano? En ese contexto el miedo escénico se mantiene justificado por la excepcionalidad y el carácter indefinible de la escena de antemano. Una vez funcionara el músico dentro de una situación regular de conciertos (“todo el tiempo”) el problema no sería tal, porque la regularidad misma, y su consecuencia, la garantía de control lo dejarían sin fundamento.

La habituación además trasciende el espacio del escenario, no sólo se manifiesta en el concierto sino que permite establecer formas más adecuadas de preparación y de relación con el público; de aquí el éxito de AN y la sugerencia de su ejemplo como patrón ideal. Pero, a pesar del protagonismo de los elementos individuales, talento y tranquilidad, y de su difícil separación del training, el último se ubica jerárquicamente por encima en orden de importancia.

Sin embargo, la distancia con la que se construye este discurso sugiere que

⁴¹ Training: acepción en inglés utilizada en nuestro idioma para referirse al entrenamiento.

esta “comodidad” anhelada para tocar de solista se dibuje como una posibilidad poco concreta. En este sentido, asomamos un problema de funcionamiento de la música académica por el que se dificulta alcanzar una alta frecuencia en el desempeño solista. Pero en todo caso, los músicos en estas citas construyen un espacio y unos mecanismos ideales de funcionamiento en el que el miedo escénico se ve expropiado: la experiencia frecuente en la escena se considera una solución al problema, aunque no sea palpable en el ejercicio musical cotidiano.

6.2.2.3. Referidas a la concepción del público

Anteriormente en la sección del *paradigma evaluativo* se enmarcó la dicotomía sobre la que se plantea el tipo de relación entre el músico y el público, y se pretendía discernir a partir de allí la consecución del miedo escénico (funciones de juicio vs. disfrute). Las que se presentan a continuación están referidas a algunas opciones que plantearon los entrevistados, una vez instaurado el problema.

i) La aniquilación del interlocutor.

Ejemplo 45:

(E6, p. 3) Él también decía que (risas) que había que ver, por ejemplo, cuando tenía mucho nervio que se iba a montar en un escenario, él se imaginaba, se imaginaba que el público eran puras lechugas

-(risa) ¿Lechugas?

Lechugas, y que eso le funcionaba muchísimo. Yo una vez lo hice y me dio mucha risa (risas) Me imaginaba todo el mundo, el poco de lechugas ahí y de verdad que no podía aguantar la risa y no pude volverlo a hacer.

-¿Y por qué lechugas?

Lechugas, lechugas. Le estoy tocando a lechugas, no a personas. Era lo que él hacía.

Y funcionaba. Yo me imagino, bueno, las lechugas no oyen, no hablan, son lechugas (risas). Era su, su estrategia que utilizaba.

Lo que en apariencia se ha formulado como un chiste, está demandando un desplazamiento de las cualidades fundamentales del público (oír, hablar): “le estoy tocando a lechugas, no a personas”, “las lechugas *no oyen, no hablan*”, para proponer una entidad inanimada que bien podría ser entonces inexistente. De esta manera, tocar *como si* nadie estuviese presente, hace de la música una actividad unilateral, sin eco. El auditorio no tiene la posibilidad de ser un espacio de comunicación. Dejamos en interrogante qué tipo de finalidad tendrá hacer música en estas condiciones.

ii) El desprecio de la audiencia

Ejemplo 46:

(E9, p. 6) Yo la llamé a ella antes que entrara a mi examen y ella, claro, esto va a sonar sumamente ridículo ¿no? Pero, obviamente viniendo esto de una persona que está tan acostumbrada a sentarse a un público y a dar conciertos, para ella no es nunca, nunca, nada del otro mundo, ni exámenes, ni conciertos, ni nada, todo para ella es igual, y ella lo que me dijo fue “imagínate al jurado en pantaletas, imagínate al jurado en pantaletas, imagínate que ahí son todos unos pordioseros y que nadie sabe lo que se está haciendo ahí, y ya, y presenta tu examen y no le pares bola a nada”

-¿Y tú te imaginaste al jurado en pantaletas?

No, para nada, yo en el concierto que di en el KL, sí me imaginé que todos eran unos gafos y que nadie... Y que... Que bueno que sí, que había pianistas, pero que resulta que en esos momentos yo era la que estaba en el escenario y que, o sea “¡fuck everyone else!”, o sea, en realidad me cagué en la gente... Sí tuve más o menos esa actitud en el concierto, en el examen no, en el examen no pude controlar la cabeza sobre nada.

En el Ejemplo 46 se puede observar cómo se ironiza la función del jurado de examen o del público. Mediante un procedimiento de maximización de la credibilidad de un personaje externo a dichas presentaciones y de minimización absoluta del

oyente, de cualquier tipo, se propone ésta como estrategia sugerida para afrontar la situación de concierto o de examen.

Ya hemos expuesto la dinámica relacional entre el músico y el público cuando la escena se concibe como un lugar de evaluación (y demostraciones). El ejercicio musical desde esta perspectiva asume posiciones de superioridad / inferioridad entre público e intérprete. En este caso, la propuesta es la traducción de este dualismo ya instaurado, pero a dimensiones caricaturescas.

Además, en el discurso se define a la intérprete que emite el “consejo” desde la banalidad reiterada de la importancia de la presentación en sí misma, en cualquiera de sus tipos: “una persona que está tan acostumbrada a sentarse a un público y a dar conciertos, para ella no es nunca, nunca, nada del otro mundo, ni exámenes, ni conciertos, ni nada, todo para ella es igual”. Se presenta una persona que tiene tal comodidad para enfrentar la escena que sus juicios acerca de los oyentes pueden servir de ejemplo para otro intérprete. Es más, se le acredita tan alto nivel de validez a esta postura que el carácter despectivo de las aseveraciones atribuidas al intérprete consejero, “no le pares bola a nada”, además del claro aspecto bufo de “imagínate al jurado en pantaletas” dan cabida para que la entrevistada “se permita” –dado que no hay relación temporal consecutiva entre la “actitud” de la entrevistada y la llamada telefónica del inicio de la cita- desembocar su estrategia en un tono claramente agresivo: “¡fuck everyone else!”, o sea, en realidad me cagué en la gente”.

Esta estrategia se muestra como un espejismo que depende de la capacidad “imaginativa” de quien la aplique. Declarar al jurado como “unos pordioseros” o al público como “unos gafos” no es una garantía de que la imaginación se complete: “en el examen no pude controlar la cabeza sobre nada”.

El desprecio funciona variablemente de acuerdo a lo que se asume como la “función verdadera” del público. Entonces, dentro del paradigma evaluativo este posicionamiento no tiene efecto. Las dimensiones éticas de esta propuesta, además de lo que se está definiendo acá como meta del escenario son fácilmente cuestionables. Quizá por eso el sobre uso de términos despectivos.

6.2.2.4. Centrarse en la música

Ejemplo 47:

(E3, p. 5) (...) si uno piensa en lo que estás transmitiendo, en lo que estás tocando, y dejas de pensar en: “¡ay! me están viendo”, sino: “esto es lo que yo hago y esto es lo que voy a hacer”. O sea, eso es lo que estás pensando: “me están viendo”.

El caso del Ejemplo 47 es condicional al debate de la superposición de la música por encima de la conciencia de la exposición personal. El conflicto en un principio se puede esquematizar así: pensar en lo que se transmite, pensar en lo que se toca vs. pensar en sí mismo. No queda claro cómo se elabora ese pensamiento musical, si se postula en dos dimensiones (pensar sobre las emociones que se transmiten, por ejemplo, y pensar en los sonidos) o si son entidades equivalentes. Pero este estado mental-musical ideal que se desea para la situación se equipara con

una declaración que no es equivalente: “esto es lo que yo hago y esto es lo que voy a hacer”, lo cual más bien es una respuesta a la propia conciencia. De esta manera, esta estrategia de centrarse en la música se sugiere como una esperanza inscrita en la disertación entre la música y el sí mismo.

Ejemplo 48:

(E1, p. 3) (...) yo trato primero de consustanciarme con lo que estoy tocando; o sea, de dominarlo técnicamente y que realmente me guste lo que estoy haciendo, o sea, encontrarle, bien sea música contemporánea, música venezolana, música clásica o romántica, como encontrar ese punto de contacto. Documentarme sobre la música, el período, eso añade una dimensión humanística, un enriquecimiento, anécdotas de la vida del compositor, este, todo eso ¿no? Entonces, eso le hace a uno ir más allá, un poco más allá, conectarse con algo un poco más histórico, más general, con la corriente humana y no darle cómo, no inflar tanto el momento en el que tú te sientas a tocar, que no sea el absoluto centro del universo, que va a pasar una tragedia horrenda si el concierto no sale bien; o sea, es que, entre innumerables interpretaciones de la sonata de Brahms, está la mía también.

Aquí se destaca el propósito estrictamente musical en la labor del intérprete. Es decir, hay un esfuerzo por relacionarse con la música: consustanciarse, dominarla técnicamente, agradarse, contactarse, documentarse. La construcción de la música como un acontecer intelectual es el tipo ideal que se contrasta sobre la otra posibilidad de concebirla como un espacio personal. Además, la afirmación “entre innumerables interpretaciones de la sonata de Brahms, está la mía también” se torna en una declaración de humildad de su intérprete, que se distancia de los avatares de la conciencia del intérprete del ejemplo anterior.

i) Los combates del intérprete

Ejemplo 19:

(E4, p. 4) - ¿Y cómo compagina el hecho de tocar piano con la ansiedad?
¿Con la ansiedad? No sé cómo lo compagino. La ansiedad es algo con lo que he tenido que vivir, un enemigo que tengo ahí con el que tengo que luchar cada vez que aparece. En lo personal he tratado de luchar contra él pero siempre reaparece.

Ejemplo 48:

(E1, p. 10) Yo leí algo muy bonito, no lo escribió un psiquiatra, muy bonito no, muy interesante, lo leí en un libro que está dedicado, se llama “El piano”, es de un italiano y es muy, muy interesante, y dice que es como que el hecho de que un pianista, cuando un pianista sale a tocar es una situación como... se revive una situación como de la edad media, o sea, por la forma como de dragón del piano, o sea, el caballero, sea hombre o mujer, no importa, y es como (como) que se entabla una especie (una especie) de combate y de alguna manera así es, o sea, nadie puede ir en una actitud así toda sentimental, como dulzona, o sea, porque eso no, es como una cosa, por más que sean dulces las cosas que vayas a tocar, pero la situación, entonces es como que de alguna manera, es como, una imagen como terrible pero también como muy bonita para sacarle partido, para desarrollarla desde el punto de vista de la fantasía, como un combate, pues, de alguna manera también es. No es nada más... tiene un elemento de lucha, sí lo tiene.

La metáfora del “combate” en las citas 19 y 48 está funcionando para definir la situación escénica desde dos ámbitos. En primer lugar, de acuerdo con la cita 19, la lucha se da contra la ansiedad; en el segundo, contra el instrumento. Nos preguntamos acá cuáles podrían ser las ventajas de concebir la escena en estos términos. Más allá del debate entre lo lindo o terrible que puede resultar esta concepción, en el Ejemplo 48 hay una correspondencia con la “realidad” en la escena, que trasciende la imaginación.

Nótese cómo se hace necesario plantear la actividad de hacer música en público a partir de relaciones de dominio en las que, de entrada, “el músico luchador”

la tiene difícil para salir ganando. La ansiedad se escinde del músico, adquiere autonomía y se convierte en el oponente en la lucha. Se celebran varias batallas, pero “la guerra continúa”. En el caso del instrumento, también se escinde el sujeto, puesto que el piano, por más “dragón” que pueda ser (figura animada), depende del intérprete para ser escuchado. Sin embargo, esta aparente desdoblación podría representar más una lucha en la conformación de la persona en sí misma con su quehacer. Tales interlocutores son animados en la medida en que el intérprete los conciba como tal.

6.3 La Identidad del intérprete

Hasta ahora se ha planteado la discusión del miedo escénico desde su propia caracterización y el lugar que ocupa en la ejecución. Hemos podido dilucidar muchos elementos importantes para su comprensión. Sin embargo, se ha ido evidenciando la necesidad de detenernos a estudiar el problema desde las concepciones del músico en sí mismo. Esta será la tarea a desarrollar en este apartado.

6.3.1. La tradición académica en la autoconstrucción del músico.

Puesto que el contexto de desarrollo del músico académico es precisamente el de su sistema de enseñanza, el corpus de las entrevistas arrojó mucho material discursivo sobre su papel en la formación de las versiones de lo que debe ser la

música y la persona que se dedique a ella. Esta sección plantea diversas maneras del intérprete de subjetivar estas tradiciones y posicionarse en la presentación en escena.

6.3.1.1. Las mitificaciones

Ejemplo 13:

(E5, p. 4) (...) estudié con BX. Eso sí fue bien interesante, porque BX era la cuna de las, era la profesora más famosa yo creo, en ese momento, de piano. Era así como llegar a la meca, por eso es que te digo, yo nunca me gradué de conservatorio sino que iba, era como la época de buscar el maestro, ibas como buscando al Dalai Lama del piano. Entonces, BX es una persona, un músico excepcional, todo lo que tú quieras, pero tiene una habilidad para aterrorizar, aterrorizarte, literalmente (risas). Pero no aterrorizarte de que te da miedo “Boo”, sino para hacerte sentir que el piano es tan absolutamente inalcanzable, o sea, que tocar piano es para los dioses, prácticamente, ¿no? Que memorizar ¡es una cosa! Todos estos son mitos que yo he tenido que ir desmontando más tarde.

En esta descripción se expone una repercusión importante de la caracterización del maestro y del proceso de formación en la manera del sujeto de apropiarse de la actividad musical. Las maximizaciones de la figura del maestro y de la dificultad del instrumento producen una mitificación de los mismos. Inherente a este proceso se minimizan las posibilidades del músico de alcanzar algún éxito en su quehacer.

Aunque el texto comienza con el eufemismo “bien interesante” la noción mítica alrededor del maestro, se lleva a cabo no sólo al atribuirle un máximo nivel de autoridad mundana: “la cuna”, “la profesora más famosa”, “la meca”, “un músico excepcional”; sino mediante el uso de la metáfora del “Dalai Lama”. Que el conocimiento del piano amerite de un guía de tal magnitud, de orden espiritual,

corresponde con la idea de que el mismo casi necesita de cualidades suprahumanas. Pero más que admiración, la cual se opaca con la expresión “todo lo que tú quieras”, el efecto que se suscribe tiene un carácter paralizante y de sumisión⁴².

Ejemplo 49:

(E2, p. 5) Lo que pasa es que cuando uno está estudiando, uno busca que el maestro diga algo que sea trascendente, algo para uno, o en el caso del músico por supuesto no sería que diga algo solamente, sino que cuando el maestro toque algo, sea algo que tú jamás hayas escuchado, o algo que tú... O una frase, que tú digas “sí, eso solo”... Exactamente todo aquello, todo ese conjunto de cosas musicales. Uno busca del maestro que todo el contenido musical uno diga “sí, sólo a esa persona se le pudo ocurrir”, o “es genial” ¿sabes? Cuando uno busca que algo realmente te convence... Entonces claro, cuando uno se sienta en el público, y uno espera al mejor oboísta del mundo, entonces lo lógico es pensar que una vez que tú lo oigas y termine el concierto tú vayas a decir... Acaba de aportar algo de lo que tú pensabas.

En el Ejemplo 49 se propone la búsqueda constante de la excepcionalidad del músico, representados en la figura del maestro o del mejor instrumentista del mundo (oboísta en este caso), así como se planteaba anteriormente la figura del “Dalai Lama”. De esto se desprende que la aproximación a la música se realiza a través de figuras mediadoras que iluminan el modesto conocimiento que se pueda alcanzar como estudiante, por criterio propio. Claro está que no se está considerando como un problema la búsqueda de la excelencia por sí mismo, sino lo que parece enfocarse implícitamente desde el tipo de distanciamiento en el que se colocan las capacidades de otros (geniales) con respecto a las del músico en formación.

⁴² El problema de memorizar, o mejor dicho, de olvidar, fue muy frecuente en el discurso de los entrevistados. Sin embargo, consideramos que por sus dimensiones es tema para otra investigación.

Ejemplo 50:

(E5, p. 4) ...el ambiente en torno al que yo respiraba el piano era comparativo con Martha Argerich, o sea, había que tocar... ése era el estándar, o sea, ¡eran conciertos...! y en la mente de un niño eso se graba como algo de gran envergadura, por ejemplo a mí me lo grabaron como una cosa... (...) o sea, lo que se exigía era muchísimo.

De acuerdo a la cita 50, la formulación de los patrones ideales de ejecución y de la maestría de un músico famoso se construyen a caballo con la constante comparación en términos de resultados con el sujeto en formación: “o sea, había que tocar... ése era el estándar”. En este texto el objeto de mitificación es una famosa intérprete de la actualidad, nótese el nivel de presencia con el que se construye el personaje para la experiencia de la entrevistada (metáfora de la respiración) y la condición de permanencia que adquiere por el uso reiterativo del verbo *grabar*.

Ejemplo 51:

(E5, p. 3) El problema principal del miedo escénico, me parece a mí, es cuando, (este) se convierte en una cosa más grande que tú, y es tan grande que te asfixia y terminas en muchos casos ni siquiera pudiendo tocar, ¿me entiendes? Ni siquiera pudiendo (este) ser funcional. Es tan gigantesca, está tan absolutamente fuera de la realidad porque, o sea, vamos, una persona que toca un concierto, que ha estudiado, se lo sabe de memoria, que ha ensayado con orquesta, que ha tenido los meses suficientes para preparar totalmente una obra y tiene diez dedos y un cerebro, en teoría, (este) está en capacidad de tocar un concierto de memoria como cualquier persona. Cuando ese, esa cosa que es, para, o sea, es normal, es una cosa bastante normal entre los músicos, es normal, sale de sus proporciones, se convierte en la prueba, una prueba como si fuera titánica, ¿me entiendes? Como si fuera una cosa este, pierde proporción, pierde su proporción real, se convierte en tu mente en algo de vida o muerte, y no es de vida o muerte. ¿Me entiendes? No es una situación extrema. Sin embargo, yo he visto ah (ah) y me he visto sufrir muchísimo ante una situación considerándola como una cosa extrema, o sea, fuera de proporción.

En los ejemplos anteriores se ha mostrado cómo la idealización de los maestros coloca al intérprete en una perenne situación de desventaja. Esta estrecha

relación entre la mitificación de la figura modelo y la consecuente disminución a la que se ve expuesto el músico parece reproducirse paralelamente entre tocar en público y la subjetivación de esa experiencia, en la vivencia del miedo escénico. Esto se puede ver en el Ejemplo 51 cuando el miedo escénico, en sinonimia con la importancia del concierto y utilizando el repertorio de la evaluación “una prueba titánica”, tiene un espacio muy superior al del intérprete, que lo sobrepasa.

Se objetivan y analizan dos formas contrastantes de asumir la actividad de tocar, una ordinaria y otra desbocada. La primera funciona como dispositivo de comparación. Resulta interesante detenerse brevemente en la definición de la normalidad que se utiliza:

Ejemplo 51: (fragmento)

(...) vamos, una persona que toca un concierto, que ha estudiado, se lo sabe de memoria, que ha ensayado con orquesta, que ha tenido los meses suficientes para preparar totalmente una obra y tiene diez dedos y un cerebro, en teoría, (este) está en capacidad de tocar un concierto de memoria como cualquier persona. Cuando ese, esa cosa que es, para, o sea, es normal, es una cosa bastante normal entre los músicos, es normal, sale de sus proporciones, se convierte en la prueba, una prueba como si fuera titánica, ¿me entiendes? (...)

Aunque el proceso de preparación para dar cuenta de la “normalidad” de la música se elabora mediante una detallada enumeración de actividades, se sugiere que es algo finito, de culminación real (estudiar, memorizar, ensayar y madurar la obra en el tiempo). Además, el músico no se caracteriza como un sujeto especial con respecto al talento, sino más bien lo contrario: “diez dedos y un cerebro” eliminan cualquier tipo de estatus que se quiera sugerir para aquella persona que haga música. Toda esta

configuración de la normalidad funciona para acentuar el contraste con la otra cosmovisión de las cosas (la desbocada o avasallante).

Retomemos la metáfora de la respiración que identificábamos en el Ejemplo 50 para la relación entre el patrón ideal de ejecución y las expectativas formuladas en el sujeto. Ahora podemos observar un claro paralelismo con la “asfixia” que produce el miedo escénico. A su vez, en la cita la asfixia se describe como una subjetivación exagerada de sufrimiento. De acuerdo al análisis, el miedo escénico sería una hiponimia de los procesos de mitificación, en los que el sujeto queda inherentemente definido por la minimización.

i) El estándar de perfección

Ejemplo 52:

(E9, p. 3) Cuando yo entro de cabeza al mundo académico, es cuando empiezan mis problemas, porque es como una... Se disminuye el disfrute y comienzan las exigencias y los detalles, y... Cómo debe ser la música; además mucha gente te dice muchas diferentes maneras de cómo piensa cada quien que debe ser la música y en realidad es como... Se desvía un poco la búsqueda individual y empiezas a sentirte influenciado por una cantidad de opiniones que, yo pienso que a mí me han contaminado mucho y me han llevado a pensar que tengo una cantidad de problemas que seguramente... Ahora que estoy fuera de ese mundo, voy a poder estudiar de otra forma.

Ejemplo 53:

(E1, p. 4) Cuando yo estaba en la escuela J en la ciudad HN, que era una escuela muy despiadada, muy competitiva, donde si no haces música mucha o si no entiendes muy bien la obra eso no importa tanto como que no hagas una falta, como que no tengas fallas de memoria, como que toques todos sus pasajes limpiecitos, ajá, y que toques rápido, bastante, entonces con las cosas que no se lograban querían hacerle sentir a uno que era una tragedia y resulta, que uno ha entendido que esos estándares de perfección por lo general no se pueden mantener; o sea, realmente

puedes recordar algunos momentos en los que tocaste excepcionalmente bien, pero en general siempre hay una fallita aquí, una fallita allá... sobre todo nosotros que además no estamos cien por ciento dedicados al performance, a la interpretación, y además tenemos nuestro tiempo dividido en ganarnos la vida con la docencia y en esos menesteres entonces, digamos que las exigencias en ese sentido de la absoluta perfección por línea bajan pero, de todas formas uno siempre trata de tocar lo mejor posible dentro de lo posible.

De acuerdo con los ejemplos que abren esta sección, se establecen dos concepciones divergentes sobre el parámetro que debe regir el ejercicio musical. Se discuten los criterios académicos versus los propios.

En el Ejemplo 52 el estándar de perfección académico se construye como un dispositivo confuso. Parece como si la pureza de la música y el disfrute estuviesen fusionados, mientras que las normas para producirla se convirtieran en un obstáculo para esa relación (“una cantidad de opiniones que, yo pienso que a mí me han contaminado mucho”). El discurso de la entrevistada dispone el “deber ser” de la música como algo relativo, y en estos términos, se deslustra el valor absoluto del que podría gozar el estándar académico. Sin embargo, subyacente a esto se permite la sugerencia de que dicho parámetro sea una tergiversación. (¿Y cuál sería el valor verdadero para considerarlo como tal?). El sujeto es víctima de una saturación de formas ideales “erróneas” de la belleza de la música. Esto, como ya se ha referido en este trabajo, ha sido amplio objeto de discusión en el campo estético de la música, y ahora, según este ejemplo se filtra de manera importante afectando la relación del intérprete con la música.

En el caso del Ejemplo 53, el foco académico se atribuye a los aspectos enumerados que se presentan, los cuales resultan los menos importantes en la música, de acuerdo al criterio de la entrevistada. El discurso parte del contraste apostado por los dos primeros, hacer “música mucha” o entender “muy bien la obra”. Nótese cómo se sobre entiende una gradación de la música, y curiosamente tales expresiones de calidad: “mucha” y “muy bien” no la vinculan con el resto de las caracterizaciones de perfección, memoria, transparencia, velocidad; más bien se mantienen segmentados en descripciones opuestas.

El discurso del Ejemplo 52 se desarrolla describiendo que el acercamiento a la música desde la academia tiene un comienzo y un final marcados en el tiempo; y una vez concluido, puede el músico “estudiar de otra forma”. Cabría preguntarse si ese “mundo académico” descrito puede tener otro tipo de desempeño que no se considere “contaminante”; de no ser así resultaría paradójico, considerando que es *en* el mundo académico justamente donde se aprende a tocar esta música actualmente, y no en otro lugar. Pero en este contexto en el que se analiza el miedo escénico y se presenta en texto lo que músicos académicos han hablado acerca de él, pareciera que la academia está siendo antifuncional en la subjetivación de la música por parte del intérprete.

Con respecto al Ejemplo 53, la discusión radica en qué es lo que es importante en la interpretación, y cómo puede relacionarse esto con la “vida real” del músico: “esos estándares de perfección por lo general no se pueden mantener (...) sobre todo

nosotros que además no estamos cien por ciento dedicados al performance, a la interpretación”. De manera que “los estándares de perfección” propios de la academia, tal como se elaboran aquí, y que colocan la interpretación del músico en situación de inferioridad, divergen por una suerte de deshumanización. Sin embargo, continúan siendo el patrón, y a partir de allí se aspira a un nivel de ejecución subordinado.

Estos mitos sobre el maestro, la música y los personajes famosos están apoyados y contrastados en ideas sublimadas de lo ideal. Todo ronda hacia “lo máximo”, inclusive se ansía un máximo disfrute mientras lo que ocurre puede ser exactamente lo opuesto:

Ejemplo 54:

(E5, p. 10) Hay días que la sensación es “sáquenme de aquí” (risas) “me quiero parar e irme”

Este tipo de concepción de la perfección parece colocar al músico en una posición de rechazo, hasta el punto, como en el Ejemplo 54, en que se desea la huída. O, de acuerdo a los Ejemplos 52 y 53, la labor académica queda socavada y construida a partir de su responsabilidad en la corrupción de la música. En este contexto, se hace pertinente llevar a cabo una reflexión sobre cómo llevar a cabo la enseñanza de la música académica, considerando el alcance que ésta tiene en la construcción del músico de sí mismo y de su ejercicio.

6.3.1.2. La formación de la conciencia: la noción de responsabilidad

Ejemplo 55:

(E2, p.5) Creo que hay una diferencia en el nerviosismo de cuando era mucho más muchacho que horita, y la diferencia era más una cuestión de inocencia que de conciencia; porque de alguna manera, cuando uno está en ese período de formación, uno quizás es el niño que tiene talento y que algún día lo va a hacer muy bien. Pero cuando se acerca el momento de demostrar que uno ya no es ese niño que tiene talento, sino que ya uno es una persona que tiene que (que) emitir un discurso claro e interesante, que ya uno dejó de ser el niño talentoso, que ya la gente comienza a exigir más sobre uno, entonces la presión es mucho mayor (...).Llega un momento en el que lo de niño talentoso quizás ya no sirve para nada, porque eso lo lleva uno hasta cierto punto y después de allí no hay otra manera de seguir adelante sino trabajando duramente, no hay otra forma. El talento, creo yo, que lleva hasta un punto y luego ya no sirve de nada. Luego, (luego) no te deja avanzar más. Para seguir avanzando hay que dar más, hay que dar un choque fuerte a la voluntad, me imagino.

Ejemplo 56:

(E10, p. 3) (...) yo creo que también cuando uno va siendo mayor va tomando más conciencia, por ejemplo, no es lo mismo tocar ahorita con la orquesta que cuando yo toqué la primera vez. Yo tenía once años, o sea, a mí me pareció una experiencia, o sea, la primera vez que yo vi una orquesta me pareció todo genial. Ahí yo sentí que tenía un colchón y que la música fluía y que todo era una maravilla, entonces no estaba nerviosa porque bueno, más bien me, me sentía acompañada, el hecho de sentirme acompañada y de todos los años que ya había tocado sola, o sea, lo mío eso fue... En cambio, ahorita tú sientes que es como una responsabilidad con los otros músicos, tú sabes que son violinistas súper experimentados que te están viendo, que están ahí, que están superpendientes de lo que estás haciendo, y claro eso, tiene otra presión, como ahora, que cuando eres pequeño no, porque tú eres la estudiante tal, qué sé yo, tú sabes, tú sientes que, que tienes que dar un, un trabajo profesional, entonces...

La generación de una “conciencia” musical, es el repertorio referido a la apropiación de las expectativas de los otros sobre el desempeño del músico. En las citas precedentes este proceso evolutivo se esboza en dos pasos. Según el Ejemplo 34, en el primer paso el niño-intérprete se define como una promesa. Dándose por sentado que se estudia para “demostrar” y no para saber, disfrutar, o cualquier otra razón, la siguiente etapa contempla la responsabilidad por el producto que se ha

comprometido desde los inicios. En el siguiente caso, el niño-intérprete en un primer momento construye el concierto desde el agrado, la música y la solidaridad; luego, prevalecen las nociones del “deber ser” y la evaluación de los colegas. Ambos entrevistados se ubican en su segunda etapa correspondiente.

Se advierte una cierta discontinuidad en el proceso formativo. Es decir, si bien se habla en términos progresivos, y la adquisición de “conciencia” en la persona pareciese suceder paulatinamente, el músico otorga sentido a sí mismo y a la presentación en público sólo desde dos polos contrastantes.

Estas descripciones de la formación de la conciencia producen dos sustituciones. En el Ejemplo 55, hay una sustitución del talento por la responsabilidad. La aptitud musical parece ser una condición degenerativa. El talento sólo es una característica apreciada en la niñez. En efecto, cuando el *niño* se convierte en *persona* el talento no puede definirlo, porque implicaría una suerte de estancamiento. Las alternativas que se proponen se aceptan en la medida en que implican mucho esfuerzo: “trabajar duramente”, “un choque fuerte a la voluntad”. Lo que deberá caracterizar al sujeto será la conciencia de su responsabilidad, la cual se manifestará en un producto musical imponente.

En el otro caso (Ejemplo 56) se sustituye el disfrute por la responsabilidad, basado en una concepción diferencial de los músicos de orquesta y el solista, con respecto a un “antes” y un “después”. La orquesta -desde la ingenuidad infantil- es

concebida como una unidad anónima, sin expectativas, que está allí para colaborar con el fenómeno musical. La noción de responsabilidad viene acreditada por la determinación de que la orquesta se convierte en un grupo de personas identificadas, licenciadas para ejercer críticas y sobre las cuales el solista ha generado también expectativas de juicio.

El niño talentoso y el niño que disfruta se describen sin nombres. En el caso del Ejemplo 33 esto es evidente en la afirmación: “cuando eres pequeño no, porque tú eres la estudiante tal, qué sé yo”. Pero también resulta que el talento, tal como se plantea en el caso 34, es un requisito genérico, que sólo funciona en la medida en que “promete” lo excepcional en el futuro. Entonces, la responsabilidad se posiciona como la condición distintiva del *ser músico* frente a la actividad de tocar (y nos podríamos preguntar si lo hace de forma excluyente con otras formas).

Una consecuencia a resaltar en este análisis es que, a partir de lo expuesto en las citas, la responsabilidad no sólo define al músico en su etapa presente sino que funciona para legitimar la aparición o incremento del nerviosismo. En el Ejemplo 55, el “nerviosismo” está presente en ambos estadios del músico, prevaleciendo en gradientes distintos, y en el caso anterior no está presente en el primer estadio.

Ejemplo 57:

(E10, p. 5) Eso yo creo que es inevitable, cuando la persona va madurando se va dando cuenta que él tiene una responsabilidad con su profesor, que tiene una responsabilidad consigo mismo y que tiene una responsabilidad con el público. A

veces no la concientizan así, con esas palabras, pero saben que algo pasa, que es fuera de lo normal y que ellos [los chamos] tienen que tocar bien.

Nótese que el concierto concebido desde la noción de responsabilidad que se está analizando, se convierte en una acción con obligaciones, que estará evaluado por sus resultados. Además, pareciera que desempeñarse bien fuese más importante en la escena que en cualquier otra actividad. Esa importancia también pudiera adjudicarse al carácter extraordinario que se le imprime a la presentación “(...) algo pasa, que es fuera de lo normal (...)”. En cualquiera de los casos, el niño subjetiviza las tradiciones en su proceso evolutivo con respecto a tres instancias: el profesor, el sí mismo, y el público.

Ejemplo 58:

(E6, p. 3) (...) a medida que los chamos van creciendo les va dando más pena, porque como que van teniendo más conciencia de, digamos de la, ¿cómo se llama? De la, de la vergüenza, de pasar la vergüenza, de que se burlen de ti ¿no? Van teniendo conciencia de eso. Cuando tú pones a tocar a un niño chiquitico, toca. A medida que van creciendo se van poniendo más temerosos, pero es una cuestión de que qué va a decir esa persona, ¿no? Van teniendo conciencia, “esos son unos chismosos los que se sentaron ahí, seguro me van a criticar” (risas)

El sentido de la conciencia del Ejemplo 58 contrasta con los precedentes, ya que aquí lo que construye la conciencia es un tipo de relación de dominio –por las nociones de vergüenza y burla- entre el público (catalogado despectivamente como “chismoso”) y el músico de la tarima. Aquí, la conciencia no se traduce en responsabilidad sino en comprender una verdad: la labor ofensiva del público. Por su parte, “los nervios” se encuentra naturalizado. Es la relación posible que se establece entre el músico y el escenario.

A lo largo de estas citas se ha podido ver cómo las prácticas discursivas generan dos caracterizaciones distintas del músico, a partir de su experiencia. Quizá el abismo que a veces se encuentra entre un tipo y otro es tal para garantizar la validez en la justificación del miedo escénico. Podría afirmarse que la frase conocida popularmente que dice “el artista se debe a su público” encaja muy bien, pero en el sentido casi opresor de la acepción de la “responsabilidad” o aquí expresada. Nos preguntamos qué sucede con las concepciones que se desplazan por la maduración, ¿es posible desear/lograr que el músico recupere la inocencia de su actividad en el escenario; o mejor, que tales “genuinas” consideraciones se actualizaran constantemente a nivel relacional?

6.3.2. El riesgo del intérprete en la escena

A continuación se presentará cómo se entrega al plano psicosocial el discurso de la identidad, y la fragilidad de su integridad ante la exposición en escena.

6.3.2.1. La identidad amenazada: La necesidad de aceptación

Ejemplo 59:

(E5, p. 2) Una anécdota así referencial: Tengo una amiga, muy querida, que es pianista, quien tenía problemas graves de memoria; no era falta de estudio sino era un ‘black out’ ¿Sabes? Se iba en blanco ¿no? Y, de repente, se le olvidaban porciones enteras de un concierto que se conocía perfecto, durante el concierto, en el momento de concierto. Y trabajó, y trabajó, y trabajó muchísimo tiempo con un, con este problema ¿no?. Inclusive consultó unos profesionales de la psicología. Y finalmente llegó donde un psicólogo y no quiso hablar de su problema de memoria porque ya era (era), ya se había convertido como en el único tema. Pero sí le dijo al (al) psicólogo en una de sus entrevistas que ella se sentía que (que) ella no era nada si no estaba en el piano, es como si no tuviera una identidad sino siendo pianista

¿no? Pasó el tiempo, después de varias citas con el psicólogo le comentó finalmente que ella se moría del miedo de salir a tocar. El psicólogo, que me pareció una respuesta bien interesante, le dijo: "bueno claro, si (si) estás jugándote de la vida, o sea, si tú todo lo que eres es tu piano, te estás jugando la vida cada vez que sales a tocar, cómo no te vas a morir de miedo". O sea, hay una... Uno tiende a tomárselo tan... No es como lo que uno hace sino lo que uno es. ¿Me explico? Se convierte en (en) quien yo soy, mi concierto es quien yo soy, y no lo que yo hago ¿me explico? Y eso a veces ocasiona una disfunción al ejercer el (el), a tocar pues.

-¿Cómo piensas tú que debe ser?

Bueno por, es que lo que pasa es que la materia es muy subjetiva. Ciertamente que haciendo música uno, este, salen muchas cosas de quien uno es, evidentemente: tu manera hacer música, tu todo eso es (es) expresión de quien tú eres, pero no pienso que es (tu identi-) tu identidad. Cuando ya se convierte en tu única identidad entonces... ya ahí se empieza a confundir ¿me entiendes? Se empieza, se vuelve, se vuelve de vida o muerte. Ahí sí, ahí sí que es complicado. Si eso es todo lo que tú eres ¿entiendes?

-Claro

y sólo eres a través de eso... Está bien que seas a través de eso, pero ¿solamente a través de eso existes?, pues ahí ya la cosa se vuelve tan tensa que evidentemente va a ser una cuestión (ehh...) muy difícil, muy difícil

En este ejemplo se construye la noción del “deber ser” de la identidad del intérprete sobre la experiencia de un tercero. Se parte de una concepción de escena que se da por sentada, comprendida en términos probatorios, y la relación que se establece entre esto y la identidad profesional (como músico). El punto de llegada es la duda de la supervivencia de la identidad como un todo. El olvido de la música funge como hiponimia del miedo en la escena, y como tema de terapias psicológicas.

La protagonista del relato es construida como una víctima de su relación simbiótica con el instrumento. Ella “es” cuando “es pianista”. Y ese momento del “ser” ocurre en la escena. Ahora bien, el discurso de la entrevistada define que no se “es” la música, o por lo menos si se “es” la música, además se “debe ser” otras cosas. La situación de riesgo en la escena surge cuando sólo se “es” la música y no se tiene reservado otro “ser”. Se considera necesario preservar la identidad “esencial” para un

espacio más seguro. Si algo se va a poner en peligro que no sea el “yo”, sino la actividad musical.

Resulta curioso que la metáfora de la muerte se atribuya doblemente: la amenaza de la pérdida de la vida no sólo por no tener otras identidades aparte de la que se adquiere en el piano, sino por el miedo de que eso suceda. De todas las emociones posibles que se pudieran referir sobre la idea de “salir” a tocar, el miedo es la protagonista.

Entonces, el análisis del caso de la amiga de la entrevistada establece un problema de unicidad en la identidad. Pero, considerando sólo “ser” la música, cabe preguntarse ¿no podría significar la escena justo el espacio de máxima expresión de la música? Entonces ¿por qué el “ser” la música constituiría un riesgo? ¿acaso la música en cualquier caso se pone a prueba en cada concierto? De acuerdo con esto, para quedar a salvo, las opciones que se presentan serían: trasladar o mantener la amenaza sobre la música para resguardar al intérprete, o contar con una identidad plural que pueda sobrevivir a la socavación de una de sus partes en el escenario; en otras palabras, no permitir que “se fundan” todas las identidades en una sola.

Ejemplo 60:

(E4, p. 2) Yo tengo mis propias conclusiones acerca de mí. Yo pienso que tengo, ahí entra en juego un elemento muy poderoso que es deseo o la necesidad de aceptación, o sea, que cuando eso entra en juego, lo que se está poniendo en riesgo es demasiado, es muy grande. Por eso, entonces, se crea esta percepción distorsionada total, distorsionada de la realidad.

- ¿Y estando consciente de que es una percepción distorsionada, de todas maneras ocurre?

De todas maneras ocurre. Yo creo que habría que trabajar eso muy profundamente con un psicólogo, no sé si eso... bueno, yo creo que por lo menos (...) una vez que estoy en el escenario al final prevalece más la buena preparación. Nunca he tenido una experiencia así particularmente negativa. La mayor parte... bueh

En el Ejemplo 60, se asume la expectativa de riesgo, en sinonimia con el miedo escénico. Cuando se desea que suceda algo en particular (la aceptación), lo que sucede no se asimila como realmente sucede. Es decir, la percepción distorsionada construye las cosas justo como no se desean. Es un proceso propio enajenante, una tergiversación involuntaria aunque consciente.

A pesar de que esta descripción en principio ubica al problema en un callejón sin salida, la opción del trabajo psicológico sugiere que es posible un cambio de perspectiva. Pero, mientras tanto, el discurso de la percepción errada no promueve una resignificación, menos un cambio en la vivencia del miedo escénico. La percepción funciona como mecanismo justificativo paralizante. El uso de las palabras “deseo” y “necesidad” como términos equivalentes otorga un carácter de generalidad a la búsqueda de aceptación, como si el origen y la magnitud de la demanda fuesen irrelevantes. Ahora bien, ¿la solución de combatir ese tipo de percepción implica romper su relación causal con la búsqueda de aceptación? Si fuese así, ¿aún se consideraría sustentable la búsqueda de la aprobación? Podría insinuarse que en la cita 25 el sujeto se recrimina a sí mismo ese “deseo o necesidad”.

Entonces, de acuerdo al análisis, la noción de riesgo, tal como en la primera cita de esta sección (Ejemplo 59), en sinonimia con el miedo escénico, es asociada irreparablemente a la ejecución en público; sólo que, en el caso del Ejemplo 60, la identidad es caracterizada por el elemento “aceptación”; y en el 59, los criterios son de tipo “existencial”.

Ejemplo 61:

(E1, p. 8) (...) hay en nosotros como artistas algo que siempre desea aprobación, pero uno tiene que saber que no todo el mundo lo va a aprobar, ni que su interpretación a todo el mundo le va a gustar; eso es algo que uno tiene que, que madurar, o sea, una prueba de madurez que eso no le va a gustar a todo el mundo, siempre va a haber gente que te va a criticar.

En el Ejemplo 61, la “madurez” será el criterio para hacer sobrevivir la identidad y la interpretación musical (nótese que se refieren separadamente, de manera inusual hasta ahora) cuando éstas se someten a la ansiada aprobación. Además de la caracterización de la persona a partir de la madurez, que sugiere que poder lidiar con la expectativa de aprobación de manera segura requiere de edad y experiencia, el asunto de la identidad y su aprobación es tratado de una manera más inclusiva; es decir, la expresión “nosotros como artistas” generaliza la situación a un tipo de persona: No se trataría de considerarlo un problema de un individuo en particular, sino como una condición de una categoría de persona, el artista. Así también se enuncia en esta cita:

Ejemplo 62:

(E4, p. 3) (...) yo sospecho que es muy común, bueno, en todo el mundo, pero está un poquito más exacerbado en el caso de los artistas.

En el Ejemplo 62 la importancia de la aceptación también se incluye como una condición general humana. La idea del desbordamiento de la necesidad de aceptación por parte de El Otro hacia El Uno se torna para comprobar a ese Otro como parte integrante de la identidad. Entonces, el sentido del riesgo del intérprete o de la música (o de ambos) con el cual se aborda la presentación en el escenario, como se entiende aquí de acuerdo a las citas, obstaculiza la aceptación que constantemente se espera que confluya entre “los otros” y el “yo”.

Ejemplo 63:

(E1, p. 8) Uno como artista y este, uno siempre quiere ver, uno siempre busca la aprobación, o sea, el aplauso, porque si no uno no estuviera en esto, o sea, a nadie le gusta un público frío, poco entusiasta ¿no? Y a propósito de esto te puedo contar una anécdota de Horowitz,, que fue un artista muy nervioso, o sea que estos de temblar y de que no puedes controlar el pie con, de chocarle las rodillas y eso. Entonces en sus primeros tiempos en Alemania, recién salido de Rusia, él fue a parar a Alemania porque Alemania era la meca ¿no? Acuérdate que la Carreño, en esa época la Carreño realmente fue la Carreño después que se estableció en Alemania, este, todo el mundo iba a estudiar a Alemania, Liszt estaba en Alemania, entonces particularmente Berlín era la absolutamente la meca, entonces Wladimir Horowitz cuando se fue de Rusia ya para no volver sino a sus ochentipico de años por supuesto se estableció en Alemania compitiendo con cualquier cantidad de grandes pianistas jóvenes que luego fueron todos luminarias, o sea, ¿qué te voy a decir? Korsowsky, el otro, bueno ahí hay una lista, claro, todos esos no, no, luego fueron opacados por... pero entonces, entre los pianistas más temidos por estos jóvenes que estaban como iniciando una carrera -estaban en los veintialgo años- estaba Ferruccio Busoni, que era un pianista monumental, un pianista de estos italianos de un pésimo genio, o sea, casca rabias, duro, severo, era, era una persona muy temida ¿no? En el medio. Entonces resulta que Horowitz fue a tocar a una sala, entonces vio a alguien que se le pareció a Ferruccio Busoni, y empezó a cometer fallas por el miedo, como si estuviera en un examen, y entonces fue como cada vez, cada vez peor en ese recital y resulta que no era Ferruccio Busoni, ¡era alguien que se parecía!

A grandes rasgos, esta anécdota está siendo utilizada para legitimar procesos identitarios de la propia entrevistada, asumidos desde el tamiz de la tradición: un lugar -“la meca” (repertorio común al 59), Alemania- y músicos famosos -“la” Carreño y Liszt en un sentido modelo, grandes pianistas sin nombres, otros como Korsowsky, patrones próximos de cotejo, Ferruccio Busoni, el juez representante de un juicio con autoridad, y Horowitz, músico de alto nivel en condición de solicitud de aprobación-.

La aprehensión del pianista Horowitz a la figura de Ferruccio Busoni se describe mediante una larga explicación precedente del contexto competitivo mundial en donde se inserta su concierto –examen, y en donde los nervios a gran escala aparecen como elemento principal de definición del intérprete. Así, y en aparente contraste con la recurrente mitificación de los grandes músicos de la que se ha venido hablando, que un músico del tal categoría sea definido como nervioso concede a cualquier otro músico del derecho de serlo también (se acepta que el súper intérprete es vulnerable). A esto se suma, que así como el artista en general (categoría amplia y difusa de personas) necesita de la aprobación de otros, un gran músico también lo requiere, tanto más el humilde sujeto hablante.

Ejemplo 64:

(E5, p. 6) La verdad es que las veces que toqué ahora, que he tenido que tocar, bueno estaba tocando con partitura. (Este) me he sentido muy bien. Me quiso dar, me quiso dar, este... claro uno tiene grabado en el casete, me quiso dar, yo –yo, el yo-yo, yo le llamo el “yo-yo”: “Ay porque yo, porque mi pasaje” y tranquilamente lo pude, o sea, poner en segundo plano.

Ejemplo 65:

(E4, p. 3) (...) el estado ideal sería estar totalmente desprendido del ego, ponerse todo uno en la música, porque el problema de esto es que uno se está concentrando en sí mismo y no en lo que está haciendo.

- O sea que si pudiera eliminarlo, lo eliminaría [el miedo]

Sí

- Claro.

Es un problema de ego

- ¿Cómo es eso de que es un problema de ego?

Tiene que ver con, en algún momento se establece una relación entre la actividad que uno hace y el amor de otra persona, o de otras personas, o de las personas. Uno hace una asociación “yo hago esto para ganarme el cariño de otras personas”.

El discurso de los Ejemplos 64 y 65 muestra la variabilidad de las funciones de las necesidades del yo. No solamente se legitiman sino que se cuestionan (ya se había sugerido mediante el Ejemplo 59), en la medida en que se prefiere su ausencia en la escena. Los ejemplos rondan sobre esta opción de concebir la escena sin partir del “yo”. Es decir, despersonalizando la presentación en público de manera que lo que quedaría sería el producto musical, o mejor dicho, incluyéndose dentro de la música, pero no sobre ella: “ponerse todo uno en la música, porque el problema de esto es que uno se está concentrando en sí mismo y no en lo que está haciendo”.

Es interesante lo que se encuentra en el texto del Ejemplo 64, ya que, remitida una presentación exitosa -una vez desechado el problema del sí mismo en la escena-, esto no resulta totalmente confiable porque la aclaratoria “estaba tocando con partitura” trae a colación la capacidad de memoria, la cual aunque no se ha hablado mucho al respecto, se considera como una bomba de tiempo.

Pero en todo caso, aunque pudiese la memoria producir una variabilidad en la significación más musical que personal del escenario, se brinda una opción diferente, que en este contexto no invita al desarrollo del miedo escénico; a pesar de que si tomamos en cuenta el Ejemplo 59, la música parece llevarse a la escena con expectativas de riesgo también.

Entonces de acuerdo con el corpus, la “aceptación” o “aprobación” está directamente relacionada con la actividad de tocar dado un grado muy alto de personalización de dicha actividad. No se va al escenario a presentar la música de Brahms o Puccini, sino a presentarse a sí mismo haciendo tal música, por lo que la situación de riesgo que allí se genera amenaza la identidad.

6.3.2.2. El estudio como realidad del intérprete

Ejemplo 66:

(E5, p. 6) para mí el piano fue siempre como un sacerdocio, o sea, no, en serio, yo era una persona, yo soy de características, mis características son, me puedes dejar en una casa una semana y yo me quedo una semana en la casa. O sea, no soy una persona particularmente que tengo que salir porque si no me aburro, no, no, a mi me dejas estudiando, o sea, me dejas ahí estudiando 10 horas y yo me quedo 10 horas y no me, o sea, esa es mi personalidad, va perfecta con ese tipo de vida ¿no? Y realmente que los años que yo fui, que yo estudié, sobre todo el estudio, yo creo que fueron los años más, cómo se podría decir, no felices porque no es felicidad, es como que tú sabes que estás haciendo algo que va perfectamente... no choca para nada con (con)... como que estás en paz. Este, me gustaba estudiar, me parecía que era todo, todo... Lo que tenía que ver con estudiar me parecía fascinante, todo. O sea, le llegué a encontrar al estudio como la delicia, más que interpretar en público, que era como consecuencia del estudio, era el estudiar, adoraba estudiar.

El sacerdocio como metáfora aplicada al instrumento nos ofrece en primer

lugar la idea de la música como una actividad religiosa. Una metáfora de este estilo se ajusta bien al carácter supremo que se le ha impreso a la música académica desde su tradición. En un sentido más sencillo, el “sacerdocio” definiría el estilo de vida de dedicación y entrega de la persona hacia el instrumento. La definición de un “yo” que se arriesga, que gana o pierde, como se ha podido ver en la sección anterior, aquí en el mundo del estudio no tiene cabida.

Lo que se plantea es que el estudio (trabajo en solitario) sea un fin en sí mismo, más que un medio para otras cosas, como la entrega de la música a un público, por ejemplo, que es lo que se podría alegar que sucede en la ejecución en el escenario. No hay un espacio para el debate sobre el “yo”, por lo cual, no es posible que entre en riesgo.

Tal como se describe en el Ejemplo 66, la realidad del músico académico desde el punto de vista del estudio resulta bastante diferente. Por cierto, que de acuerdo al corpus de las entrevistas, el estudio o la “preparación” es lo que mayormente caracteriza la vida musical académica. Es mucho mayor el tiempo invertido en preparación a puerta cerrada que el de exposición en conciertos.

Ejemplo 67:

(E10, p. 1) - Cambia tu rutina [cuando tienes un concierto]?
Absolutamente, completamente. O sea, estudio por lo menos ocho horas al día, sobre todo en la mañana porque siento que estoy más fresca, que todo lo absorbo mejor... y eso... por lo menos ocho horas porque sino, eso, me siento insegura, ya eso es un... problema, o sea si no estoy estudiada ya es un problema, cambio mi rutina y cambio

mi manera de pensar, o sea, pienso en eso.

Ejemplo 18:

(E6, p. 4) Otra cosa que creo que es importante es el trabajo, mientras más trabajas... Porque, es decir, que, la inseguridad también genera el miedo ¿no? Si tú estás inseguro de lo que vas a tocar, pues seguramente vas a estar ahí todo nervioso en el concierto. Yo creo que hay que trabajar mucho y ensayar mucho. Si tú estás seguro de lo que vas a tocar, eso va a salir solo y te estás quitando ahí un punto de ansiedad ¿no? Digo, de estrés, digo yo.

Ejemplo 68:

(E7, p. 5) En otras áreas este, generalmente, por ejemplo en el caso del trío, nosotros tocamos siempre música muy difícil, la música contemporánea siempre va a ser muy difícil. Entonces nosotros tenemos la oportunidad como somos autónomos y hacemos un poco lo que nos da la gana (risa) entonces ensayamos mucho, ensayamos en horarios dispares eso no importa, por la necesidad que nosotros sentimos de producir cosa buena y que el ensamble sea. Muchas veces cuando hemos llegado al concierto, o sea, en la mayoría de nuestros conciertos han sido bien preparados y entonces realmente lo hemos disfrutado desde el comienzo.

La preparación también se elaboró como la base del concierto, como atenuante de los nervios y como promotora del disfrute. Largos trechos de las entrevistas le otorgaron importancia, como para formular otro objetivo de investigación. Las tres citas precedentes constituyen parte de lo que se elabora sobre la preparación como parte sustancial de la vida del músico. “Estar preparado” o “seguro” musicalmente se construye también como una prioridad para abordar el escenario adecuadamente. Desde este análisis no se ha cuestionado esta premisa; sin embargo, tampoco ha sido parte del énfasis de la investigación, un poco porque nos parece más útil desde esta disciplina abordar los problemas psicosociales y dejar los asuntos relativos a la preparación musical para otros ámbitos de discusión que puedan ser más pertinentes. Para el nivel de este análisis baste afirmar que se

establece su importancia y la diferencia que asoma para la estabilidad de la identidad, pero el problema no se acaba necesariamente allí, con una buena preparación. Para el nivel de este análisis es pertinente afirmar que hay una diferencia que se asoma en el terreno de la estabilidad de la identidad. Esto implica un contraste con lo que se ha presentado anteriormente, por lo cual, ha merecido mención.

6.3.3. Caracterizaciones finales

6.3.3.1. Personalidad

Este apartado conjuga parte de los lugares comunes de comprensión que se han discutido en el desarrollo de este capítulo. Se presentarán las versiones que explican el miedo escénico desde el aspecto más distintivo del sujeto, la personalidad, y finalmente, se integrarán varias de las nociones ya expuestas con otras pertinentes para la elaboración de un “semblante” del músico académico que se definió en el corpus.

Ejemplo 70:

(E7, p. 9) El primer profesor mío fue OQ, y eso fue un buen ejemplo como, como espejo, pues, como ver a ese muchacho ahí que tenía en aquél momento ni 20 años, realmente tú sabes que él tiene un manejo de los nervios, él nunca tiene nervios, nunca, nunca. Sí, él es así, digamos, más allá de que toque oboe o no toque, él podía haberse dedicado a hacer rappel, no sé, para construir puentes por allá arriba y sería igualito. Entonces, en ese sentido fue para mí muy positivo, hacer una cuestión de importancia y que todos estábamos como ansiosos en el momento del concierto y eso, y él lo manejaba como el día a día, entonces quizás es... Después con ninguno más

porque con... Quizá porque él también tocaba mucho en orquesta pero poco de solista.

Este discurso construye a un sujeto ejemplar. Se sugiere la posibilidad de “proyectarse” en él (imitarlo), aunque el hecho de que su “manejo de los nervios” sea una característica fundamental inherente a su personalidad (como un destino) coloca en cuestionamiento esa pretensión. Estos términos en los que se describe el manejo de los nervios del profesor se utiliza para explicar su éxito. Aquí, actividades definidas como de riesgo físico: rappel y construcción puentes en las alturas, o de importancia: tocar en concierto, pueden ser perfectamente asumidas gracias a la condición de “no tener nervios”. La ausencia de nerviosismo en el profesor es tal porque “él es así”.

Las atribuciones que se presentan con respecto a los nervios -la cotidianidad y el tipo de presentación- se constituyen de nuevo como lugares comunes, son esquemas de discurso que se han discutido antes. Primero, manejar el concierto como un evento cotidiano, y segundo, la diferencia entre un músico de orquesta y un solista⁴³, y este profesor “ejemplo” se ha puesto a prueba como integrante de una orquesta. La (tan corta) edad se presenta como un plus de su valentía. Este profesor ejemplo tendría el reto como músico de orquesta, de demostrar la eficiencia de su personalidad en una presentación de solista. Este último repertorio acá asoma una advertencia: que la personalidad no es suficiente para enfrentarse cómodamente (“sin

⁴³ Un músico de orquesta de este país se presenta en concierto regularmente, con una frecuencia promedio de una vez por semana. En cambio, el solista no encaja en estos términos en las programaciones. Sus presentaciones suelen ser esporádicas.

nervios”) a la situación de concierto.

Ejemplo 71:

(E1, p. 4) También se han visto casos de gente que, jóvenes que se preparan muy bien, que son talentosos, inteligentes, tienen buena guía, pero que han sucedido cosas en los conciertos, en los conciertos con orquesta de repente... Pero yo siento, porque he conocido a los protagonistas de estos lamentables percances, creo que eso tiene que ver también como una profunda falla de algún tipo en la personalidad, que hay algo que no está; si hay algo que muestra cómo es la personalidad de alguien es cuando ese alguien se sienta a tocar una pieza en público o sea, es como muy significativo. Pero hablando de estas personas que no tienen falla en su preparación, que son estudiosos, inteligentes, aplicados, talentosos, tienen buenos maestros, excelentes, y sin embargo... Además que con esas cosas el maestro se ve impotente de mediar, yo creo que es como una grieta profunda en su seguridad, algo en la construcción de su ego, de lo que llaman los psicólogos la agresividad, entendida en el mejor sentido: “yo soy yo, y aquí me planto, y voy a tocar”, y hay algo que falla ahí y que no nos deja salir adelante o no los deja seguir, pero con, como muchas fallas, muchas expectativas de que eso se vuelva a repetir. Es como algo que, que quizás tenga que ver con gestos neuróticos de esa particular estructura psicológica.

- ¿Y qué has podido hacer en los casos que se te han presentado?

Mira éstos son casos fuertes, uno trata de resolverlo preparando extra (...) he tenido casos de fallas graves y aunque a pesar de que sean preparados, una vez podrían tocar espléndidamente y otras veces todo se venía abajo, pero ya eso sí es como algo más allá y tiene que ver como con sentirse esa persona muy expuesta tal vez, sentirse, o un boicot, un auto boicot. Ya ahí sí que no se puede ¿no? (...) Y si hay por ejemplo, (este) una terrible, un terrible miedo en la memoria, (este) yo recomiendo tocar con el libro (...)

El ejemplo 71, en principio, parece oponerse a la advertencia recién sugerida.

La personalidad sí se basta a sí misma, pero no para garantizar el concierto sino para desplomarlo. Hay una enumeración de aptitudes o requisitos individuales que deberían garantizar el éxito en el desempeño –que se reiteran dos veces (cada una de ellas)-, pero no lo hacen: preparación, inteligencia, talento, buenos profesores; por lo que se determina que hay un tipo de persona que irremediablemente está incapacitado para enfrentarse a la situación de tocar.

Las posibles explicaciones que se ofrecen son apropiaciones de términos de la jerga psicológica: “profunda falla de algún tipo en la personalidad”, “algo que no está”, “grieta profunda en su seguridad”, “algo en la construcción de su ego”, “gestos neuróticos de esa particular estructura psicológica” juegan a llenar de tecnicismos el problema y volcarlo inaccesible a cambios, por lo menos desde la figura del maestro: “con esas cosas el maestro se ve impotente de mediar”, “ya ahí sí que no se puede ¿no?” En este sentido, la terapia psicológica sería la única opción para comprender e influir sobre el asunto.

La aseveración “yo soy yo, y aquí me planto, y voy a tocar” pide al músico que se reafirme a sí mismo, porque el tocar se construye como algo muy contundente, capaz de moverle el piso. Se trata de una declaración que responde a las preguntas: quién, dónde y qué, que pretenden describir lo que debe suceder en el escenario. Si la personalidad del sujeto está en déficit, la premisa podría desmoronarse. Es decir, *si “yo” no soy un yo completo, ¿puedo tocar?* De nuevo, hagamos explícito lo que se reiteradamente se presupone: lo que se lleva al escenario es el yo y no lo que hace ese yo, es decir, la música existe sólo en la medida en que será un medio de exposición de ese “yo”.

6.3.3.2. Balance: la identidad del músico en déficit frente al tipo ideal

A continuación presentaremos una tabla en la que se agrupan algunos de los ejemplos extraídos del corpus que se corresponden con las nociones de identidad que

los músicos se atribuían a sí mismos. Cada uno de ellos presenta su atribución por oposición, que pretende ilustrar de manera sencilla y esquemática la distancia significativa entre *lo que dice que es* el músico frente a *lo que “debería” ser*, siguiendo su entorno y las tradiciones allí implicadas. Podrá observarse una relación de inferioridad que llama a la reflexión. ¿Cuáles son las consecuencias de construir la noción del sí mismo en déficit frente a un tipo ideal? El miedo escénico, y su exacerbación, parece ser una de ellas.

Tabla 1. La construcción de la identidad por déficit. (Silva, 2007)

Lista de ejemplos	Tipo de músico ideal atribuido
<p>Ejemplo 72: (E2, p. 2) “Uno puede llegar a tocar con el nerviosismo, uno puede bajar tanto el rendimiento a veces, es como retroceder en el tiempo. A veces uno puede sonar a un niño aprendiendo a tocar”</p>	<p>No se afecta por el nerviosismo. No suena como un niño (El resultado musical del niño es totalmente insuficiente)</p>
<p>Ejemplo 73: (E1, p. 8) “Este muchacho me dijo: “es que, profe, eran como 2 Fulanos [nombre del músico], uno que había tocado impecable en los ensayos, y otro que tocó horroroso en el concierto”</p>	<p>Siempre toca impecable, tanto en ensayos como en concierto. No se escinde.</p>
<p>Ejemplo 74: (E5, p. 11) “(...) es como, no sé, uno como que uno tiene que ser perfecto, o sea, la mejor (...) uno es capaz en ese momento, te puedes morir de la furia y de la ira, cuán imperfecta soy, qué indignación”</p>	<p>Es perfecto. Es el mejor.</p>
<p>Ejemplo 75: (E2, p. 1) “No es más que inmadurez, se supone que uno como músico debe dominar esa inseguridad. Creo que en parte, gran parte de lo que se dice del músico que es arrogante, que quizás es malasangre, que es todo aquello, no es más que una coraza que el mismo músico se hace porque es difícil enfrentarse a otras personas que te evalúan; entonces, uno para pararse allí uno tiene que pararse a decir cómo se hacen las cosas y no pararse a decir “aquí estoy, escúchenme y evalúenme”, entonces hay una</p>	<p>Es maduro Es seguro Es capaz de enfrentar la evaluación de los otros Se para a decir cómo se hacen las cosas Domina totalmente la escena por encima de los nervios Trabaja para dominar la escena</p>

<p>coraza ahí que se debe... El músico debe irse formando para enfrentarse a eso y eso no se logra sino con la madurez, creo yo. Aunque he hablado con muchos maestros, muchos profesores y ellos me dicen que los nervios siguen siendo los mismos, dicen que eso jamás se elimina por completo, pero cuando llegas a un punto de maestría donde tú vas a mostrarle a la gente cómo se hacen las cosas, el dominio de la escena es total, y eso no se logra sino a través de la madurez y el trabajo”.</p>	<p>La personalidad no deseada (arrogante, malasangre) se justifica como la encargada de una defensa beligerante ante la evaluación de otros.</p>
<p>Ejemplo 55: (E2, p. 5) “Se evidencian más los nervios, sobre todo si por alguna razón no has alcanzado la maestría que ya deberías haber tenido. Llega un momento en el que lo de niño talentoso quizás ya no sirve para nada, porque eso lo lleva uno hasta cierto punto y después de allí no hay otra manera de seguir adelante sino trabajando duramente, no hay otra forma. El talento, creo yo, que lleva hasta un punto y luego ya no sirve de nada.”</p>	<p>Es un maestro. No se basa en el talento sino en el duro trabajo. (El talento sólo le sirve a los niños)</p>
<p>Ejemplo 76: (E8, p. 17) “para el canto no solamente hace falta tener el talento, sino que hace falta tener muchísima decisión. Muchísima decisión y muchísima seguridad, porque es la única manera en tú puedas soltar todos los obstáculos (...) Ya yo me estoy dando cuenta de que bueno, ok, lamentándolo mucho tengo que tener un poquito más de paciencia y no todo el tiempo me salen las cosas bien””</p>	<p>No sólo tiene talento. Es decidido. Tiene mucha seguridad. Derriba todos los obstáculos. No necesita paciencia (Todo el tiempo las cosas le salen bien)</p>

CAPÍTULO VII

Discusión de resultados

A continuación se presentan los resultados aportados por el análisis del discurso, a la luz de los planteamientos de los marcos referenciales de este trabajo. Haremos énfasis en los que consideramos que se constituyen los hallazgos más importantes para promover una actividad crítica del ejercicio musical.

En primer lugar, las concepciones que definieron el miedo escénico estuvieron orientadas sobre dos aspectos principales: su variable delimitación con respecto a otros ámbitos de la experiencia subjetiva asociados a la ejecución en público, y su carácter omnipresente, psico-social, como fenómeno irremediamente asociado a la situación escénica, que parece convivir “en” el sujeto de manera indefinida, desde consideraciones disímiles (como considerarlo un fenómeno innato y aprendido).

Con respecto al uso de sinónimos -con diversos grados de sinonimia respecto al miedo escénico- se sugiere que, como Fairclough plantea (1989), el fenómeno es *problemático*, e implica que los participantes le están otorgando relevancia y delineando una dinámica autoexplicativa para su definición, la cual, conforma una peligrosa forma de naturalización debido a su potencia para sostener el status quo.

De tal manera, esto da pie a sustentar, aunque no de forma voluntaria por los participantes, los tres primeros principios socioconstruccionistas de Gergen (1999), los cuales se refieren a: (1) la duda por la acreditación de un significado esencial a la experiencia subjetiva del escenario y al miedo escénico, (2) la sugerencia de que son nuestras maneras de entender el fenómeno de la escena, junto a múltiples situaciones de interacción simbólica, las que destacan interpretaciones diferenciales para estados similares del cuerpo, así como interpretaciones diferenciales para las mismas palabras; y (3) que formas de comprenderlo como la que se propone desde el “nerviosismo sano” lo legitiman y lo versionan como aparentemente incuestionable. El principio restante guiará la discusión.

De acuerdo al análisis del segundo objetivo específico planteado, de las diversas formas de concebir la situación de presentación, consideramos que la caracterización del paradigma evaluativo, aplicado de forma generalizada a otros ámbitos de ejecución además del examen, llama a la reflexión sobre el punto en el que la academia, y la comunidad educativa en general, están promoviendo y legitimando (Berger y Luckmann, 1968) una manera de aproximarse a la escena formulada desde expectativas de resultados, posicionamientos de “demostración” del intérprete, o de “juicios” del público, y en general, desde espectros comprensivos que reducen las relaciones entre los participantes del hecho artístico a términos como éstos.

Es así como la versión de que el miedo escénico sea producido por una relación de “susceptibilidad” al juicio de otros, encaja cómodamente en el sistema de enseñanza tradicional de la música académica. Este tipo de relación que prevalece entre el intérprete y el público, de juegos de competencia (superioridad-inferioridad), construyen la experiencia del estudio de la música sólo en términos de su conocimiento. De esto se desprende que el intérprete pretenda demostrar lo que sabe por encima de otras pretensiones artísticas -se estudia/toca para (intentar) demostrar que se es bueno-, y además ese “saber” está manifestado en la ejecución de obras del repertorio académico que por lo general ya han llegado a sus máximos estándares en grabaciones, o se tocan en repetidas ocasiones, etc. La conjunción de estos tres elementos, paradigma evaluativo - nervios - predictibilidad del producto musical, puede poner en discusión el ritual del intérprete-público que hasta ahora hemos conservado de los músicos románticos.

Recordemos el planteamiento de Umberto Eco (Small, 1991) que se expuso en el Capítulo II a la luz de esta aseveración, para destacar que esta situación de deterioro de la experiencia del músico ejecutante no se sustrae sólo a su experiencia personal. Ya se viene advirtiendo un agotamiento de la situación de concierto en esos términos, también para el público, quien conoce las obras que escuchará y se encuentra inmerso en la dinámica de relaciones tanto de juicio como de disfrute. Ojalá estas últimas caracterizaran más frecuentemente el momento artístico entre el músico y el público, o aquellas pudiesen redimensionarse en este sentido. No porque

el disfrute “deba” ser la función absoluta o única de la escena, sino porque parece que va más acorde con una experiencia satisfactoria de ambas partes (apostamos por un futuro plausible).

El otro aspecto desde el que se abordó el cómo la gente construye la situación de ejecución, dado el problema de investigación, se dedicó a la revisión de las estrategias que los participantes elaboraron para *tocar, a pesar de* los nervios. Se expusieron unas primeras tácticas “clásicas”, del sentido común, así como la opción de “centrarse en la música” en la reivindicación de la tarea musical por encima de los asuntos personales del intérprete, pero hubo dos tipos en particular de estrategias que se constituyen como puntos de inflexión en un trabajo de esta índole.

Un tipo de estas estrategias parte de dos posicionamientos que elabora el músico para enfrentarse al público, que se siguen del patrón de relación de inferioridad-superioridad que parece modular de una manera general las funciones entre estos dos participantes del fenómeno musical: uno, el que hemos llamado la aniquilación del interlocutor, el cual es un procedimiento mutilador de la escena como espacio comunicativo, y el otro, de tipo agresivo, que parte de denigrar a la audiencia para posicionarse por encima de ella. En los términos de Fairclough (ob. Cit.), estas relaciones aparte de que comportan problemas de dominio, -y más allá de que puedan parecer ejemplos aislados, poco ejecutados, o meramente chistosos (por lo absurdo de la metáfora de las lechugas, o por el mecanismo ironizador de las

“malas palabras”)- tienen consecuencias ideológicas importantes. Ya lo sugeríamos en el análisis, ¿de qué manera se está construyendo la actividad de tocar, que son factibles unas opciones de silenciamiento del Otro (y de tergiversación del momento artístico) de tales magnitudes?

Por otro lado, la postulación de una deseada escena “habitual” o “naturalizada”, constituye el otro punto de inflexión que acabamos de anunciar. Sugerimos su importancia desde los comienzos del análisis porque pudimos notar que se inscribe en un esquema comprensivo del quehacer musical a través de cinco dimensiones:

- a) Tipo de músico: la posibilidad de proponer este “tipo de escena” parte de dos tipos de músico que pueden alcanzar este nivel de naturalidad: el músico de orquesta (que por definición toca regularmente) y el que toca “mucho” (y lo ha hecho desde la infancia con ese nivel de regularidad), que tiene “training”⁴⁴.
- b) Concepción de la escena: un lugar en donde la producción musical está garantizada, y se ajusta a los estándares. Como ya sugeríamos también en el análisis, es un espacio que responde al principio de la racionalidad instrumental, por el que se sabe que se obtendrá el mismo resultado en innumerables ocasiones

⁴⁴ Ha de definirse el “training” conjunto con características de la persona: tranquilidad y talento.

siguiendo un mismo procedimiento. Esta garantía pesaría sobre la llegada del “duende”⁴⁵.

- c) Función atribuida al público: el público que acude a la situación de “naturalidad” del concierto, es definido por el intérprete a través de su función “ideal” (de disfrute), que se factualiza *como si* en efecto la declaración del intérprete cobrara sentido en el desempeño del público.
- d) Deslegitimación de los nervios: así las cosas, desde tres niveles de garantía, pero sobre todo como tipo de ideal de escena, se desmontan las bases sobre las que se pudiera anclar el nerviosismo.
- e) Alcances de esta propuesta en el medio académico para el músico solista: actualmente no se reconoce como una posibilidad factual en el discurso. Desde la revisión de los parámetros en los que se instaura el funcionamiento musical académico a nivel estructural, el solista no tiene estas posibilidades de hacer hábito de conciertos de este estilo. Cabe la pregunta, ¿de qué manera pueden sugerirse alternativas o planes de desarrollo para convertirlo en un tipo de escena factual?

El análisis de las nociones de la identidad, a través de varios de los contextos de sentido que se han identificado en el análisis del corpus, se constituye como otro

⁴⁵ Noción de García Lorca sobre el misterio fascinante de la interpretación, expuesta en el segundo capítulo.

de los aportes fundamentales para la comprensión del miedo escénico, en el sentido en que el “yo” del músico se inscribe en relaciones funcionales con otros, con su quehacer y hasta consigo mismo para explicar el miedo escénico.

En el Capítulo II se ofrecieron elementos muy importantes en la comprensión de los procesos de mitificación que se encontraron en el análisis. La historia de la música y de los músicos académicos se ha dibujado con una tinta de superioridad en muchos aspectos. Esta música siempre ha ido de la mano de figuras de poder en las tomas de decisión sobre su propio rumbo: los pensadores griegos, del medio evo, el desarrollo eclesiástico, la aristocracia y luego la burguesía. El carácter de verdad y universalidad de esta música no es comparable con el de otro tipo, independientemente de que no se enfoque su difusión desde lo comercial o desde el consumo masivo.

Pues bien, la tradición académica ha desarrollado también esquemas comprensivos de funcionamiento entre sus músicos, que plantean la superioridad de unos personajes sobre otros; esto es, la hegemonía de los compositores que se concatenan en el desarrollo musical desde los siglos XV y XVI hasta mediados del siglo XX⁴⁶. Desde el surgimiento de las posibilidades técnicas de grabación musical,

⁴⁶ Recordemos la suerte de “estancamiento” en el que se conceptualizan las tendencias compositivas desde el siglo pasado hasta nuestros días, para una revisión de este y otros de los elementos socio históricos planteados en la discusión véase el Capítulo II.

se podría decir que comenzó otro proceso de mitificación también de grandes intérpretes.

Todo este preámbulo no sólo para introducir el aspecto de las mitificaciones del análisis sino para abrir paso, más explícitamente, a las dinámicas relacionales que ubican al intérprete en una perenne posición de inferioridad frente a lo magnífico de la música, los músicos, los maestros, el concierto, y por supuesto, el miedo escénico⁴⁷.

El músico minimizado ante su tradición. Y si además construye el escenario desde el paradigma romántico, en el sentido de la exposición de los más profundos sentimientos, la presentación en público se constituye como algo absolutamente personal, factible de colocar en riesgo la propia identidad. Ya hablábamos de un tipo de estas relaciones de inferioridad, desde la competencia, en la metáfora de la evaluación, pero en este eje de análisis se conjuga una noción de riesgo avasallante.

En este contexto podemos interpretar la noción de responsabilidad sobre la cual se instaura la formación de la conciencia *académica* que postularon los entrevistados, que debe comprometerse con la consecución de las tradiciones. De esta

⁴⁷ Tal parece que los aportes historiográficos de La Escuela de Les Annales, así como los de la musicología y el análisis sociológico de la música no han calado en la comprensión de la música académica desde la perspectiva del intérprete, para deslastrar esos procesos de mitificación que hemos identificado, de manera que las relaciones entre el intérprete y su quehacer son susceptibles de plantearse en estos términos.

idea sublimada del quehacer musical, y conjunto con los problemas propios del andamiaje musical que se han sugerido ya (en el sentido de las pocas oportunidades para desarrollarse como músicos intérpretes) la realidad del intérprete más segura, pero la menos expuesta, es la del estudio.

Se postula desde estas líneas lo importante de hacer de la enseñanza musical una actividad reflexiva. Se torna indispensable asumir el tipo de responsabilidad que se tiene como parte de la academia al explicar el funcionamiento de una presentación en público, así como el sustento meta-musical sobre el que se montan los encuentros día a día entre alumnos y profesores. Preguntarse qué se busca de la música, qué (tradición) se quiere enseñar, qué se quiere aprender, para quién se produce y los para qué correspondientes, pueden ser de utilidad para guiar el proceso formativo musical académico de un modo más ético, en el que se respete y potencien formas de subjetivar la actividad musical que resulten beneficiosas para el intérprete y el público, en el momento artístico y en sus contextos de preparación.

CAPÍTULO VIII

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación ha significado una perspectiva alternativa al estudio del miedo escénico en músicos académicos. La diferencia se encontró en los ejes comprensivos desde los cuales se abordó el problema, por el compromiso de acercarse al entramado de relaciones significativas que propician su emergencia entre el músico y el entorno.

Ha sido posible entender la emoción como un fenómeno vivenciado subjetivamente, pero generado y compartido socialmente, dentro del marco de los planteamientos teóricos del socio construcciónismo, la psicología discursiva y el análisis crítico del discurso.

Partiendo de una postura propia de la metodología cualitativa se decidió tomar la voz de los músicos académicos, y a partir de sus propias experiencias, *indagar sobre las versiones que ellos ofrecían acerca del miedo escénico*. Las tres aristas comprensivas se correspondieron a los tres aspectos formales de Fairclough (1989/1994) con respecto al vocabulario, considerados acá como tres niveles de análisis. El primero, posibilitó la *delimitación y diferenciación del miedo escénico* con respecto a otras experiencias, así como la atribución de características que soportaron orígenes disímiles en su *definición*. En este mismo sentido, se ofreció un

balance sobre los criterios utilizados por los participantes para este fin. Se estudió la relación teórica entre los hallazgos del análisis y los principios del socio construccionismo, encontrándose que dichos principios son aplicables dadas las variabilidades del discurso.

En segundo lugar, a nivel relacional, *la construcción de las situaciones de presentación en público*, aportó conocimiento de diversas modalidades de ejecución, que implicaban diversas definiciones del músico y concepciones del otro, así como formas de sobre llevar la presentación debido al miedo escénico, en el planteamiento de estrategias propias al mantenimiento del status quo, así como a alternativas sugeridas para la mejora de la práctica musical del solista (por ejemplo, la apuesta por “la naturalidad” de la escena).

Se identificaron las funciones mediante las cuales el intérprete establece sus relaciones con el público y con su actividad, encontrándose un énfasis discursivo en la postulación de relaciones de inferioridad-superioridad, en los que el intérprete queda definido desde lo disminuido (y cuando trata de responder a esto desde la misma dinámica dominante, lo hace buscando posicionarse por encima).

Con respecto al tercer eje comprensivo, se analizó la identidad del músico partiendo desde el problema del miedo escénico y las relaciones que se tejen por éste sobre las concepciones de la escena y del público. Se encontró el discurso del “yo” en

permanente discusión frente a un tipo de músico ideal. En este sentido, se estableció esquemáticamente la construcción de la identidad del músico en déficit.

Asimismo, en una mirada rápida que *ubica* al músico en su funcionamiento con el mundo desde el discurso del “yo”, podemos decir que se encuentra: *evaluado, minimizado, responsable*⁴⁸, *amenazado e insuficiente*. De acuerdo a estas nociones, y recordando el planteamiento de Gergen sobre el “yo”⁴⁹, se sugiere el inicio de una discusión acerca de un “yo superado” que se construye desde este análisis para la autoconstrucción del músico académico. Las consecuencias de la relacionalidad, si bien no se atisban de manera consciente, parecen estar mostrando ya signos de exacerbación, en el caso de un fenómeno tan especial de la experiencia subjetiva como el miedo escénico.

Una investigación como ésta pretende fomentar nuevos marcos de interés en los que confluyan los conocimientos y abordajes comprensivos de la psicología social en áreas artísticas o ancladas en procesos musicales. Partiendo de acá se considera pertinente el estudio comprensivo del discurso de la emocionalidad del intérprete, que es deseada o aprobada en el ejercicio musical, así como un acercamiento a las concepciones que tiene el público acerca del músico académico y de cómo construye el ritual de concierto.

⁴⁸ En los específicos términos en que se construye la “responsabilidad” en el análisis, en su relación con la formación de la “conciencia”.

⁴⁹ Este planteamiento fue expuesto en el marco referencial. Gergen (1992) hace un estudio de las definiciones del “yo” de acuerdo a las épocas y sus filosofías. Ha llamado al “yo” de la posmodernidad como el “yo saturado”.

Se recomiendan estudios que enfatizen en otro tipo de instrumentistas, dado el marcado interés que hubo en esta investigación hacia el intérprete del piano (a nivel de los participantes y mi propia cosmovisión como pianista), así como propulsar estudios sobre músicos no académicos.

De esta manera, se potenciaría la producción de investigación relevante para redimensionar el ejercicio musical hacia opciones más satisfactorias, con respecto a la subjetivación del miedo escénico como “la” experiencia del intérprete frente a un público. Y conjunto con ello se hace pertinente a nivel institucional (en el contexto educativo) la generación de una reflexión sobre el problema del miedo escénico, ahora entendido como un asunto relacional casado con ciertas concepciones del escenario, la identidad del intérprete y de la propia música desde la tradición académica⁵⁰.

Por otro lado, en términos teóricos este trabajo representa una manera alternativa de comprender el fenómeno, que no sustituye la clínica o la experimental sino que plantea el problema desde un punto de vista psicosocial (de allí la reflexión que se puede hacer desde la academia), y que más bien se puede constituir como un aporte cualitativo para la psicología individual.

⁵⁰ Sería muy interesante el estudio de este problema en otro tipo de artistas, no sólo de músicos de otros géneros, sino de disciplinas como el teatro o la danza, por ejemplo.

En este sentido, dada la riqueza de temas a investigar, el estudio de las funciones del intérprete musical y su formación se pierden de vista. Mientras tanto, partiendo de acá resultaría importante devolver este conocimiento a su propia comunidad, e iniciar una línea de investigación en psicología social que aborde problemas del ejercicio musical actual. Todo esto cabe bajo la premisa del socio construccionismo, de *reconstituir un futuro prometedor*.

REFERENCIAS

- André, C. y Légeron, P. (1997). *El miedo a los demás: miedo escénico, timidez y fobia social*. (Ed. en español) España: Mensajero.
- Baremboim, D. (1992). *Una vida para la música. Daniel Barenboim*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S. A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism. Science, hermeneutics and praxis*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Botella, L. (1993). Emociones y construcción del significado: Implicaciones terapéuticas de la concepción constructivista de los procesos emocionales. *Revista de Psicoterapia*, (16), 39-55.
- Chávez, C. (1964). *El pensamiento musical* (1ra. Ed. en español). México: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, D. & Agras, W. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry*, 148, 598-605.
- Conti, G. (2005). *Afinando las emociones*. Buenos Aires: Grupo Alma.
- Cortot, A. (1934). *Curso de interpretación* (Ed. en español). Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.

Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coords.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (3ra. reimpr). Madrid: Síntesis.

Edwards, D. (1999). Emotion discourse. *Culture & Psychology*, 5(3), 271-291.

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.

Edwards, D. & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental status and descriptions. En H. Molder & J. Potter (Eds.), *Conversation and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989/1994). *Language and power*. New York: Longman.

Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En: R. Wodak y M. Meyer (Comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Fubini, E. (1990). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. (2da. Ed. Cast.) Madrid: Alianza Música.

García Lorca, F. (1933) Teoría y juego del duende. Madrid. En: *La Insignia* [versión electrónica] Extraído el 21 octubre, 2001, de http://www.lainsignia.org/2001/octubre/cul_068.htm

Garay, A. (2001). *Poder y subjetividad. Un discurso vivo*. Tesis para la obtención del Doctorado en Psicología, Departamento de Psicología de la Salud y Psicología

Social, Unidad de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Gergen, K. (1992). *El Yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (1997) The place of the Psyche in a constructed World. *Theory and Psychology*, (7), 31-36.

Gergen, K. (1999/2003). *An invitation to social construction* (4ta. Reimpresión). London: Sage.

Gergen, K. (2002). Beyond the empiricist/constructionist divide in social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 188-191.

Gergen, K. (2006). Si las personas son textos. En G. Limón (Comp.), *Terapias postmodernas. Aportaciones construccionistas* (pp. 111-140). México: Pax México.

Hollway, W. (2005). Commentaries on Potter and Hepburn, 'Qualitative interviews in Psychology: problems and possibilities'. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 312-314.

- Howard, C.; Tuffin, K. & Stephens, C. (2000). Unspeakable emotion. A discursive analysis of police talk about reactions to trauma. *Journal of Language and Social Psychology, 18*(3), 295-314.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. (2da. Ed.). México: Universidad de Guadalajara.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp.209-225). Madrid: Catarata.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En: G. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Filadelfia: John Benjamin, pp. 13-31.
- Kaspersen, M. & Gunnar, K. (2002). Estudio de la ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos. *European Journal of Psychiatric, 16*(2), 73-86.
- Kokotsaki, D. & Davidson J. (2003). Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis. *Music Education Research, 5*(1), 45-59.
- Marcía, D. & García-López, L. (1995). Fobia social: Tratamiento en grupo del miedo a hablar en público de cuatro sujetos mediante un diseño n=1. *Anales de Psicología, 11*(2), 153-163.
- Marinovic, M. (2006, enero-junio). La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos. *Revista Musical Chilena, 205*, 5-25.

Mateos, D. y Requena, A. (2000, abril). Entrevista a Joaquín Achúcarro. *Filomúsica*, 3. Extraído el 13 diciembre, 2003, de <http://www.filomusica.com/filo3/achuca.html>

Martín, D. (2004, septiembre). Pensamiento musical contemporáneo (y V): Dahlhaus. *Filomúsica*, 56. Extraído el 12 julio, 2006, de <http://www.filomusica.com/filo56/dahlhaus.html>

Mead, G. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Mila, M. (1981). *Breve Historia de la Música*. Barcelona: Bruguera.

Murray, K. (1995). [Narrative Partitioning: The ins and outs of identity construction](#). En: J. Smith, R. Harré, & L. van Langenhove (Eds.) *Rethinking Psychology*. Londres: Sage.

Musri, F. (1999, julio) Relaciones conceptuales entre musicología e historia: análisis de una investigación musicológica desde la teoría de la historia [versión electrónica]. *Revista Musical Chilena*, 53(192). Extraído el 12 julio, 2006, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27901999019200003&lng=es&nrm=iso

Olivares, J. & García López, L. (2002). Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público. *Psicothema*, 14(2), 405-409.

Pacanins, F. (2003). *Jazzofilia* (2° Ed.). Caracas: Alter Libris.

Petrovich, A. (2003). How teachers can help. Performance anxiety. *American Music Teacher*, 53(3), 24-28.

Platón (s.f.). *La República*. (Diálogos, Tomo I). Bogotá: Ediciones Universales.

Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS Books.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Buenos Aires: Paidós.

Potter, J. (2004). Discourse analysis. En M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp. 607-624). London: Sage.

Potter, J. & Hepburn, A. (2004). Qualitative interviews in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (2), 38-55.

Rodebaugh, T. & Chambless, D. (2004). Cognitive therapy for performance anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 809-821.

Rorty, R. (1983) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.

Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona, España: Paidós.

Schumann, R. (s.f.) *Consejos a los jóvenes estudiantes de música*. Extraído el 10 agosto, 2006, de <http://www.gratisweb.com/isaacfeijoo/consejos.htm>

Shotter, J. (1997) The social construction of our 'inner lives'. *Journal of Constructivist Psychology*, 10, 7-24. Extraído el 11 noviembre, 2004, de <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/inner.htm>

- Siegmeister, E. (1987). *Música y Sociedad*. (2da. Ed. Español). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Silbermann, A. (1961). *Estructura Social de la Música*. Madrid: Taurus.
- Silva, C. (_2002). *Todos somos otros. Discurso, espacio público y vida cotidiana en la Venezuela actual*. Caracas: Comisión de estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela.
- Silva, C. (2005). Introducción al estudio de los espacios públicos desde una perspectiva socioconstruccionista. Trabajo de Ascenso. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Small, C. (1991). *Música. Sociedad. Educación*. (1ra. Ed. en la Colección Los Noventa). México: Alianza Editorial y Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, (Benicássim, 25 de mayo de 1997) *Revista Transcultural de Música. Transcultural Music Review*, 4. Extraído el 14 enero, 2004, de <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>
- Smith, J. (2005). Commentaries on Potter and Hepburn, 'qualitatives interviews inm psychology: problems and possibilities'. *Qualitative Research in Psychology*, (2),d 309-311.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Kemenade, J.; van Son, M. & van Heesch, N. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *[Psychological Report](#)*, 77, (2), 555-562.
- Weintreub, M. (2004). *¿Por qué no disfruto en el escenario?*. Buenos Aires: Boletín electrónico Claves Musicales.
- Wesner, R.; Noyes, R. & Davis, T. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *[Journal of Affect Disorders](#)*, 18, (3), 177-185.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.