

Vivir Mediante las Metáforas de la Música

Análisis del Discurso de Ingresantes a la Carrera de Interpretación Musical

Carolina Mahler¹

carolinamahler@gmail.com

Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Este trabajo revela los hallazgos del análisis lingüístico-conceptual del discurso artístico aplicado a los textos producidos por los ingresantes a la carrera Licenciatura en Interpretación Musical de la Universidad Provincial de Córdoba en el examen de valoración diagnóstica de Lengua Extranjera con Fines Específicos de las cohortes 2016, 2017 y 2018. Se vincularon dos corrientes lingüísticas: la lingüística sistémico-funcional y la teoría de la metáfora conceptual, perteneciente a la lingüística cognitiva, a los fines de extraer los patrones recurrentes de conceptualización metafórica para definir o caracterizar la música. *MÚSICA ES VIDA* emerge como la metáfora conceptual más recurrente y significativa de entre otras, a saber: *MÚSICA ES LENGUAJE*, *RESGUARDO*, *CONTENEDOR*, *AGENTE*, *ENTIDAD*. La metodología aplicada ha permitido trabajar con evidencia textual que incluye una dimensión semiótica y social, para advertir no sólo las metáforas manifiestas en el discurso, sino también aquellas estructuras conceptuales que no son percibidas como metáforas, pero que constituyen un entramado conceptual básico, subjetivo y a la vez compartido culturalmente entre los informantes.

Palabras Clave

Metáfora Conceptual, Música, Análisis Textual.

Music Metaphors to Live By

Discourse Analysis of Admissions to the Program of Music Interpretation

Abstract

This paper reveals the findings of the linguistic-conceptual analysis of artistic discourse applied to texts produced by candidates to the program of the BA in Music Interpretation at Universidad Provincial de Córdoba in the diagnostic test of Foreign Language for Specific Purposes administered to 2016, 2017 and 2018 cohorts. Two linguistic approaches have been brought together: systemic-functional linguistics and the theory of conceptual metaphor belonging to cognitive linguistics, with an aim at extracting recurring patterns of metaphorical conceptualization in the definition or characterization of music. MUSIC IS LIFE emerges as the most recurrent and significant conceptual metaphor of all. Other conceptual metaphors found are: MUSIC IS LANGUAGE, SHELTER, CONTAINER, AGENT, AND ENTITY. The methodology applied has allowed for work with textual evidence engaging a semiotic and social dimension, to detect not only metaphors as manifested in discourse, but also those conceptual structures that are not usually perceived as metaphors, but which constitute a basic conceptual fabric that is both subjective and culturally-shared by informants.

Key Words

Conceptual Metaphor, Music, Textual Analysis.

1. Introducción

Este trabajo revela los hallazgos del análisis lingüístico-conceptual del discurso artístico aplicado a los textos producidos por los ingresantes a la carrera Licenciatura en Interpretación Musical de la Universidad Provincial de Córdoba, en el examen de ingreso a Lengua Extranjera con Fines Específicos de las cohortes 2016, 2017 y 2018.

En el plano metodológico general se vincularon dos corrientes lingüísticas: la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1978) y la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Lakoff, 1993), perteneciente a la lingüística cognitiva. Estas dos corrientes realizan aportes a partir de los paradigmas sobre los cuales se asientan, y sirven de marco teórico para examinar la relación discurso-pensamiento en textos auténticos producidos por estudiantes de música. El enfoque que adopta la teoría de la metáfora conceptual (TMC) es el de *realismo experiencial*, según el cual los sujetos conceptualizan la realidad desde la perspectiva

de la experiencia vivida, y que versa sobre la metáfora como un fenómeno cognitivo. Las capacidades biológicas en entornos culturales específicos facilitan un conocimiento anclado al cuerpo. En este sentido, es sabido que esta teoría rechaza los enfoques exclusivamente sintácticos, computacionales y modularistas (ej, chomskianos o fodorianos) de la cognición y del lenguaje, debido a que estos motivan un desanclaje conceptual y un dualismo mente-cuerpo (López Cano, 2013) que la TMC rechaza. La evidencia de polisemia y de inferencia de un dominio a otro (a partir de la cual se extraen las metáforas conceptuales), sin embargo, es de orden textual y discursivo. Es por ello que, congruente con la naturaleza discursiva (Halliday y Matthiessen, 2004) del corpus, se requiere de la otra corriente analítica específica: la lingüística sistémico-funcional (LSF). Esta se asienta sobre el paradigma semiótico, de construcción de significados mediante el conjunto de opciones que toman los usuarios a partir del sistema que es una lengua natural (Halliday, 1978). Desde esta perspectiva, los hablantes o escritores no solamente crean textos con el fin de representar el mundo o las relaciones humanas en el discurso, sino que además (y especialmente) construyen y propagan significados nuevos, o reciclan significados existentes acerca del mundo y de identidades en las instituciones que sostienen los textos que producen y reproducen. Para la LSF, los usuarios de una lengua natural están en permanente tensión entre las expectativas acerca de lo que se utiliza habitual y normativamente como recurso discursivo, y los recursos que de hecho cada usuario selecciona en la producción textual. Toda producción de texto es un tipo de comportamiento en sociedad.

Se torna evidente que ninguna de estas dos corrientes se compromete con un estado de cosas como realidad objetiva y externa. Antes bien, la LSF intenta articular al texto, *locus* del significado, en una dimensión social mediante el análisis tripartito de metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) y la TMC intenta explicar el uso de la lengua natural a partir de estructuras conceptuales (muchas, metafóricas) preverbales, ancladas al cuerpo y a la percepción. La propuesta vincula la exploración de textos auténticos y específicos, concebidos como materializaciones a partir de un entramado de opciones que ofrece la lengua modulada por uno o varios discursos. Y los discursos se asocian de un modo directo a la configuración social de nuestras actividades humanas, las instituciones. En virtud de su objetivo, este trabajo se enfoca en el discurso predominantemente artístico, aunque necesariamente en vinculación con los discursos de la educación y de la vida cotidiana. Así, la metodología de trabajo pone en diálogo dos modos de abordar la práctica artística, una enfocada en el lenguaje en uso, en su contexto artístico institucional, social y cultural, y la otra en la percepción, la cognición corporizada, y la multimodalidad (Forceville y Urios-Aparisi, 2009; Mahler, 2018; Mahler, 2019). De ese modo, para el corpus construido, se aborda la cuestión sobre cómo realmente se usan las lenguas naturales (Butler, 2013) en textos autén-

ticos, cuyos productores (e informantes, en este trabajo), están motivados tanto por causas culturales y sociales como cognitivas. De estos textos emerge evidencia de conceptualización metafórica recurrente en torno a cómo se piensa, se habla y, concluyo, se vive la música.

2. Algunos Puntos de Partida

2. 1. La lingüística sistémico-funcional

La lingüística sistémico-funcional permite indagar las selecciones de índole léxico-gramatical realizadas por usuarios. Estas selecciones resultan observables en la superficie textual en un género específico, perteneciente a discursos no ajenos a tensiones situadas e histórico-culturales. En este sentido, aborda las motivaciones específicamente culturales y sociales para la emergencia de metáforas conceptuales (MCs). Para todas las motivaciones y análisis (ideacional o experiencial) dentro de las cláusulas de género, y de las interpretaciones sobre adecuaciones a los discursos artístico, educacional y de la vida cotidiana, este trabajo se enfoca en un reciclado de usos en la comunidad de habla, como selección de entre una red de posibilidades dadas en los sistemas del inglés y del español, que son las opciones tomadas por los informantes en este trabajo.

Al respecto de los tipos de “evidencia a favor de la existencia de un sistema de metáforas conceptuales convencionales” (Lakoff, 1993, p. 205), este trabajo explora mediante la LSF, las generalizaciones que regulan la polisemia, i.e. el uso de palabras que tienen una cantidad de significados relacionados, y las generalizaciones que regulan patrones inferenciales; es decir, casos en los que un patrón inferencial de un dominio se usa en otro dominio como metáforas superficiales en el texto (a diferencia de MCs). Se descartan otro tipo de evidencias habitualmente utilizadas en la lingüística cognitiva, tales como las generalizaciones que regulan el lenguaje metafórico novedoso o poético y de cambio semántico, y los experimentos psicolingüísticos, por no ser procedentes en este trabajo. No se presupone ningún patrón de conceptualización metafórica como herramienta explicativa para identificar los componentes que integran las metáforas superficiales. En su lugar, es a partir de la evidencia analizada en el texto que se extraen las metáforas conceptuales que subyacen a esta superficie. La LSF contribuye a ampliar, entonces, el campo de aplicación de la TMC a las prácticas del discurso efectivo, convirtiéndose en una herramienta útil de análisis dada la ubicuidad de la MC en el discurso. En vinculación con la TMC, la LSF contribuye a enriquecer un marco teórico desde una concepción semiótica del significado, en la que la verbalización de una MC supone una doble vía: un reciclado de usos en la comunidad de habla (sociedad a discurso), además de la proyección metafórica *subjetiva* (mente a lenguaje).

2. 2. La teoría de la metáfora conceptual

Desde 1980, la TMC ha postulado como novedosa la idea de que la metáfora no es un recurso lingüístico salvo de un modo muy superficial o secundario. A la luz de esta teoría, una metáfora es una estructura cognitiva que permite a un sujeto pensar una cosa como otra, proyectando un dominio de la experiencia (el dominio-fuente) sobre otro (el dominio-destino), al cual llega a comprender en virtud de esta proyección (*mapping*, en inglés). Nuestras metáforas en el lenguaje no son más que una manifestación de cómo conceptualizamos algo complejo o abstracto en términos de otra cosa generalmente más simple, en el sentido de que está ligada a nuestra interacción con el entorno, con el cuerpo (Cox, 2001). Llamaré al punto de partida básico, preverbal y corporizado, *pensamiento esquemático*, que, en tanto que dominio-origen, se proyecta sobre otro dominio de la experiencia, frecuentemente más abstracto en las metáforas conceptuales. Las discusiones y diferencias teóricas (Hampe, 2005) entre la conocida noción *esquema de imagen* (Lakoff, 1993), que proviene de la lingüística cognitiva tradicional, y la de *esquema mimético* (Zlatev, 2005; Zlatev, 2013), de la semiótica de la cognición, exceden este trabajo. Sin embargo, aquí el concepto de *pensamiento esquemático* pretende captar estas dos nociones en un nivel de generalidad mayor, para referir a la conceptualización no metafórica o anclaje sensoriomotriz perspectivista en la metáfora conceptual. Su motivación está dada por la interacción de estos cuerpos que poseemos y nuestras capacidades de propiocepción (Peñalba, 2005), percepción y conceptualización rudimentaria (*construal*, en inglés) de la experiencia vivida recurrentemente. Un ejemplo de pensamiento esquemático es el de *verticalidad*, cuyo contenido se proyecta al dominio-destino *tonalidad musical* (Zbikowski, 1998), lo que permite organizar la concepción metafórica de que algunos tonos están más arriba y otros más abajo. En la teoría de la metáfora conceptual, los contornos topológicos del dominio-fuente se preservan en el dominio-destino en virtud de la hipótesis de la invariancia, es decir que la estructura del dominio de la experiencia fuente se proyecta sobre la estructura del dominio de la experiencia destino por correlato experiencial (Lakoff y Turner, 1989; Lakoff, 1993), particularmente en las metáforas más básicas o *primarias* (Grady, 1997; Lakoff, 1993; Lakoff y Johnson, 1999; Jandausch, 2012), es decir, aquellas metáforas cuyos dominios origen y destino son igualmente básicos, preverbales y corporizados. Otras metáforas conceptuales más complejas o compuestas habitualmente se interrelacionan entre sí o dependen, en última instancia, de las metáforas primarias. En la TMC, esta relación se establece por coherencia y la sistematicidad, que son criterios de configuración metafórica e intermetafórica en la cultura (Lakoff y Johnson, 1980). La capacidad de conceptualizar categorías, esquemáticas o no, en la TMC, es mayormente prototípica (Rosch, 1978; Lakoff, 1987), y estas son organizadas como sistemas gestálticos proyectivos. Nuestra cultura organiza sistemáticamente las metáforas

primarias, de modo tal que se convencionalizan y se activan sin necesidad de que los sujetos se percaten del hecho de estar echando mano a metáforas. En última instancia, las metáforas más novedosas están compuestas por una o varias de estas metáforas primarias, de acuerdo con la TMC (Lakoff y Johnson, 1999).

3. El Corpus: su Construcción y Contexto

Los datos que constituyen el corpus son en respuesta a parte del examen de diagnóstico de competencias en el idioma inglés, específicamente en el espacio curricular Lengua Extranjera con Fines Específicos (LEFE), dentro de las Jornadas de Ingreso a la Licenciatura en Interpretación Musical (LIM), un ciclo de complementación curricular orientado a la obtención del título de grado en la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. El espacio curricular es de acceso facilitado para la investigación, por ser el lugar de trabajo donde la autora de este artículo también se desempeña como profesora. El examen no posee un carácter eliminatorio, debido a lo cual no todos los matriculados se presentaron en las tres instancias, por razones de salud u otras. El LEFE se compone de tres niveles correlativos en el plan de estudio de la LIM, articulados en tres cuatrimestres consecutivos. El LEFE 1 tiene la particularidad de reunir a todos los matriculados justo antes del primer cuatrimestre de la carrera, sin distinción del instrumento musical en el que se especializan. Esto permitió reunir a la mayor cantidad de informantes posible en la carrera.

El corpus se construyó a partir de las respuestas que dieron todos los 46 estudiantes presentes de las cohortes 2016, 2017 y 2018. Al momento de realizarse el test de diagnóstico los informantes estaban radicados en la ciudad o en la provincia de Córdoba, trabajaban en el ámbito privado, en colegios, conservatorios o escuelas de música, coros y orquestas de la municipalidad o la provincia, y en un caso de una provincia vecina. Se trata de músicos y docentes de música en ejercicio, graduados de un nivel terciario o pregrado en música (conservatorios o equivalentes) como requerimiento para el ingreso (desde 2017), o con idoneidad equivalente en el instrumento (hasta 2016); mayores de edad, promedio de 38 años.

3.1. El género examen de diagnóstico en lengua extranjera con fines específicos

Teniendo en cuenta los antecedentes de los futuros estudiantes de la LIM, el género es una categoría analítica provista por la lingüística sistémico-funcional (Halliday y Matthiessen, 2004; Martín, 1997), que ha permitido tanto la recolección de datos como un marco de interpretación para los tales datos. En este caso, se trata del género *examen de diagnóstico en LEFE*. En primer lugar, este género

particular supone por parte del estudiante dar cuenta de competencias lingüísticas en inglés, en formato escrito en este caso, adquiridas fuera y previamente a la instancia de encuentro en estas jornadas. Para las respuestas de todo examen de diagnóstico, los requerimientos del género restringen las opciones léxicas y estilísticas de los informantes (ingresantes). Por ejemplo, se eleccionaron las formas prestigiosas de la variedad de inglés (o de español) que pudieron producir, en un registro neutro a semiformal. En segundo lugar, este género tiene una función instrumental para la docente de la asignatura, puesto que permite reconocer el nivel de competencia de la lengua extranjera al presente, y obtener datos que dan cuenta de la variedad de trayectos previos de los estudiantes en relación con el idioma inglés como lengua extranjera, a los fines de optimizar el proceso de aprendizaje y enseñanza de LEFE. A lo largo de las distintas cohortes se observa una gran diversidad de competencias en la lengua inglesa, desde A1 (de acceso), pasando por todos los niveles hasta B2 (intermedio alto), según el marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). En tercer lugar, a los efectos de la recolección de datos para esta investigación, se consideró fundamental no informar, ni antes ni durante los exámenes, que la valoración diagnóstica tendría una finalidad que no fuera exclusivamente la de examen diagnóstico de LEFE. Debido a la naturaleza de esta indagación sobre la práctica del discurso, sumada a la rápida acomodación que suelen desplegar los productores de textos cuando se saben observados o estudiados en la mismísima práctica de producción textual, la decisión de enmascarar la investigación antes y durante el test fue crucial. La sola mención de esta dimensión de análisis hubiera llevado la metáfora o la no-literalidad al foco atencional en las respuestas. Así, la decisión de no divulgar la indagación y el dispositivo se fundó en la necesidad de evitar sesgos, es decir, para evitar una proliferación, utilización o evitación intencional de metáforas lingüísticas por parte de los informantes, y de que toda expresión en respuesta a la pregunta *"What does music mean to you? (¿Qué significa la música para usted?)"* fuera espontánea en el marco del test. Se la formuló en inglés y en castellano, como el resto de las preguntas. Los ingresantes tenían como consigna responder en inglés en la medida que pudieran, o, en caso contrario, podían recurrir al castellano.

En 2016 el test sólo comprendía preguntas de producción escrita, muy breves y de índole personal, con el fin de que los estudiantes utilizaran inglés general, en oposición al inglés con fines específicos. Se insertó la pregunta disparadora después de otras preguntas fácticas sobre el instrumento en el que se especializan y de información personal general. Desde 2017, en conformidad con la solicitud de la docente, LEFE se integra formalmente al calendario de las jornadas de ingreso en la licenciatura junto con las audiciones de instrumento. Tanto en 2017 como en 2018 se distribuyeron los exámenes en formato papel, uno por estudiante. Primero el test contenía preguntas de información personal y profesional acerca del

instrumento; luego, la pregunta disparadora; finalmente, un ejercicio de comprensión lectora orientado a música. El tratamiento de este corpus ha resguardado, en todo momento, el anonimato de los informantes.

3. 2. Tratamiento y análisis del corpus con LSF

Este trabajo se posicionó de manera exploratoria frente a las respuestas producidas por los ingresantes a la LIM. Teniendo como punto de partida la superficie de sus textos, que responden sobre la música y su caracterización subjetiva, se exploraron las opciones léxico-gramaticales utilizadas dentro de las cláusulas. Luego se analizaron interpretativamente aquellas expresiones donde se manifestaba polisemia, una proyección de un dominio de la experiencia a otro, o expresiones lingüísticas utilizadas por los ingresantes que no eran literales. La exploración incluyó todas las instancias de metáforas, metonimias, alegorías, o de cualquier otra instancia de uso *lingüístico* o superficial no literal en relación con el contenido de lo que representaban, tal como fueron producidas por los informantes. En cuanto al idioma utilizado en las respuestas se distinguen tres formatos. En uno utilizaron inglés para todo lo que sabían expresar y castellano para palabras o expresiones que desconocían en inglés, alternando los códigos una o varias veces en una misma cláusula. En los otros dos formatos, los alumnos o bien recurrieron al castellano exclusivamente, o bien contestaron completamente en inglés. No se pretende realizar un análisis del nivel de competencia en inglés de cada estudiante, ni de la relación entre el nivel de inglés y el tipo o la cantidad de metáforas utilizadas.

3. 3. Análisis clausular

La cláusula es otra categoría analítica de la lingüística sistémico-funcional. Técnicamente, una cláusula es la “unidad principal de procesamiento léxicogramatical, en el sentido específico de que es en la cláusula donde los diferentes significados van a proyectarse en una estructura gramatical” (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 10). En ella se expresan simultáneamente los significados ideacionales, interpersonales y textuales, y en este trabajo, además, la cláusula sirve un doble propósito: remitir a la superficie del texto, por un lado, que es la evidencia material desde la cual parte el análisis, para luego cuantificar e interpretar metáforas conceptuales, por otro. La polisemia y las generalizaciones de significados creados en los textos se vincularán, como evidencia empírica, con las metáforas conceptuales en virtud de su componente ideacional (acerca de la música) en la superficie del texto.

Tanto en inglés como en castellano las cláusulas sólo pueden ser de tres tipos: declarativas, imperativas o interrogativas. En virtud de la pregunta disparadora formulada en el género examen, no es de sorprender que *todas* las respuestas fueran cláusulas declarativas. Para considerarse declarativa, una cláusula debe contener un sujeto gramatical (tácito o que refiera directamente al sujeto gramatical o

lógico de la pregunta), un verbo conjugado (es decir, con marcas de tiempo verbal, y género y número concordantes con el sujeto) que la LSF denomina *proceso*, y el resto de lo que se predica de aquel sujeto (Eggins, 2004). La selección de formulación como declarativa en la totalidad del corpus se explica por el alto nivel de restricción en el contexto de situación, el género y el formato escrito. En el corpus, una muy pequeña parte de las respuestas no contiene ni sujeto explícito ni proceso. En estos casos, la elipsis refiere al sujeto portador (*music*) y al verbo o proceso relacional (*mean*) que habían sido formulados en la pregunta explícita en el renglón superior. En general, en el contexto provisto por el género examen, esta opción de los productores de estos textos debe interpretarse como una adecuación en afán de responder de modo directo y pertinente, evitando la redundancia. Entonces, en los casos de respuestas con apariencia de frase (en términos formales, sin verbo conjugado), se asume pragmáticamente el sujeto oracional [*Music is*] (la música es) como respuesta adecuada y directa a la pregunta disparadora, y, por lo tanto, se interpreta en el análisis del texto como cláusula declarativa también.

(1) *"The place where I love to live"* ("El lugar donde amo vivir").

En la LSF el lenguaje se concibe como un sistema semiótico, por lo que las opciones de los usuarios en los textos son creadoras de los significados acerca del mundo y de las identidades de quienes participan como productores del texto y la audiencia (Halliday, 1978). Cada una de las opciones léxico-gramaticales de los informantes se concibe como un comportamiento (lingüístico) que globalmente compone un texto. Por ello, la práctica discursiva no está escindida de los roles que ponen en juego los informantes en el contexto puntual de las jornadas de ingreso, y tales opciones en esa práctica discursiva, a la vez, deben también interpretarse a la luz de las opciones que no fueron favorecidas. La ausencia de cláusulas imperativas e interrogativas refuerza el rol de ingresante-estudiante que la totalidad de los informantes está creando y recreando para sí en la realización del test de diagnóstico.

En cuanto a la estructuración textual dentro del contenido clausular, habitualmente la información temática o ya compartida (en la pregunta disparadora) es "música". Tema es

"el elemento que sirve como punto de partida del mensaje; es aquello que localiza y orienta la cláusula dentro de su contexto. El resto del mensaje, la parte en la que se desarrolla el Tema, se denomina Rema, de acuerdo con la terminología de la escuela de Praga" (Halliday y Matthiessen 2004, p. 64) (la traducción es nuestra).

Mientras tanto la caracterización de la música se encuentra en el rema, justamente por tratarse de información nueva o no compartida. Los informantes recurrentemente optaron por un portador (tema y sujeto gramatical) + proceso

relacional (“la música es...” o “*music is...*”), lo cual es predecible en virtud de la pregunta disparadora, que también contiene un proceso relacional (*mean* o significa), y el género examen. En cuanto a las opciones léxico-gramaticales en la dimensión predicativa de la cláusula, que es donde los informantes caracterizan o definen la música, se evidencia mucho menor restricción. Es decir, los informantes hacen uso de una mayor variedad léxico-gramatical y de colocaciones en el rema. En mayor medida, es allí donde emergen la polisemia y los sentidos no literales que nos interesan en este trabajo.

4. Rastreo de Metáforas en las Cláusulas del Texto y de Metáforas Conceptuales

Se utilizó la evidencia material de las metáforas superficiales (i.e. lingüísticas, en la superficie del texto), para detectar patrones recurrentes al respecto de las conceptuales, particularmente acerca de cuáles dominios de la experiencia se proyectaban sobre el dominio de la música. Se hallaron expresiones no literales o que manifiestan un procesamiento proyectivo de un dominio de la experiencia a otro en cualquier elemento léxico-gramatical de las cláusulas.

Se contabilizaron las cláusulas producidas por los ingresantes: 150 en total. En promedio, cada informante respondió la pregunta disparadora en 3.26 cláusulas, y usó 3.28 metáforas superficiales o manifiestas verbalmente. En promedio, entonces, cada informante utilizó un poco más de 1 metáfora por cláusula producida.

Las cláusulas, en tanto componentes de cada producción textual de los informantes, han servido de herramienta de cuantificación e interpretación de las instancias o formas textualmente manifiestas de metáforas. En este plano, los ingresantes optaron por formas metafóricas en el 75% de las cláusulas.

En unas pocas ocasiones, la cláusula ha servido de herramienta para comprender ciertos fraseos como metafóricos propiamente, especialmente cuando no estaba claro si se trataba de un uso metafórico o el inglés como lengua extranjera estaba afectando la inteligibilidad, hasta cierto punto. Observemos el ejemplo (2):

(2) "*Like an urgent needing to find somebody to connect in other level*" (“Como una necesidad urgente de encontrar a alguien para conectar en otro nivel”).

El ejemplo (2) sólo puede comprenderse como *música es lenguaje* en relación con las cláusulas que le siguen, a la luz del texto completo de respuesta: “*a level more real in the communication, or just in the companionship, the music*” (“un nivel más real en la comunicación, o tan solo en la compañía, la música”).

A partir de la evidencia lingüística, se extrajeron las metáforas en el nivel conceptual que subyacen a los textos y sus cláusulas. A tal fin, se exploraron e iden-

tificaron recurrencias proyectivas de ciertos dominios de la experiencia para la caracterización o definición de la música. Nótese que, en el plano de la anotación de estructuras conceptuales, se utiliza convencionalmente la mayúscula sostenida para distinguir el dominio o esquema -que es gestáltico, de categorización prototípica y estructura radial (Rosch, 1978; Lakoff, 1987)-, del ítem léxico -que es atómico y tiene marcas materiales en el texto-. Así entonces, con la anotación *música* nos referimos a la estructuración conceptual total que incluye la música, sus escenarios, participantes y eventos relacionados prototípicamente; y con la anotación *música*, estamos utilizando el ítem léxico como parte de nuestro vocabulario. La estructuración de la pregunta obligaba, en el caso de metáforas, a una especificación del dominio-destino: “¿qué es la música para ud.?” suscitó, con diferenciada frecuencia en cada categoría, los siguientes dominios de la experiencia que se proyectaron a MÚSICA: A) VIDA, B) LENGUAJE, C) RESGUARDO, D) CONTENEDOR, E) AGENTE Y F) ENTIDAD. Tal como aparece en la literatura de la lingüística cognitiva, utilizamos la anotación convencional MÚSICA ES VIDA, por ejemplo, para especificar la proyección de un dominio de la experiencia (e.g, vida) a otro (e.g música). Las citas del corpus son *verbatim*, i.e., tal como fueron producidas por los informantes.

En este trabajo se evidencia que las metáforas conceptuales no tienen un correlato sintagmático particular, i.e., no encajan necesariamente dentro de categorías formales tales como sustantivo o verbo. Bien pueden manifestarse en preposiciones, fraseos completos fijos, enclíticos, etc. La metáfora conceptual es un fenómeno semántico que rebasa la sintaxis.

5. Interpretación de las Metáforas Conceptuales

Existen dos reservas de orden general en la interpretación de los datos. En primer lugar, los informantes hicieron su mejor esfuerzo en responder en la lengua extranjera para demostrar su máxima habilidad en el examen; también recurrieron a la lengua materna en parte o en la totalidad de su respuesta, en algunos casos. Debido a la diversidad de recorridos previos de los ingresantes, no tiene sentido asumir una sofisticación de orden retórico en la competencia de producción escrita en inglés en este corpus, como ser en un nivel C2 en el marco común de referencia (Consejo de Europa, 2002). Esta indagación no versa sobre la sutileza en la retórica del discurso, sino que busca identificar, en última instancia, las formas más profundas en que los informantes *conceptualizan* la música, más allá del idioma inglés o castellano – entre los que, además, los informantes pudieron elegir para expresarse. La configuración general de los modos de pensar la música se manifiesta incluso en el discurso de la vida cotidiana en todas las lenguas naturales, hasta en el habla más coloquial.

Una segunda reserva es al respecto de la interpretación de las metáforas conceptuales en este trabajo y a partir de la pregunta disparadora. En nuestra cul-

tura, capturamos o recortamos la musicalidad, la ejecución e interpretación, sus aspectos y todo lo que la rodea como fenómeno, mediante la categoría nominal. Esto es, el sustantivo *música*. En congruencia con la experiencia del mundo, los sustantivos típicamente designan entidades o personas, ninguna de las cuales es congruente con la experiencia de la música. Se ha tenido en cuenta que, desde la formulación de la pregunta, es imposible escapar del sesgo ontologizante del sustantivo *música*, como forma habitual en nuestra comunidad de habla. Por eso no se consideró la proyección MÚSICA ES ENTIDAD (F), salvo cuando el informante la concibe como personificación o compañía, o cosa material, como puede observarse a continuación:

(3) “*Without music life could be a disaster*” (“Sin música, la vida podría ser un desastre”)

(4) “Ha estado siempre muy presente”

(5) “*Ocupa el primer lugar en mi vida*”

La metáfora conceptual MÚSICA ES ENTIDAD es una ontologización inespecífica de la música, que sistemáticamente aparece vinculada a otras metáforas conceptuales. En los ejemplos anteriores, MÚSICA ES ENTIDAD se vincula coherentemente con MÚSICA ES VIDA. ENTIDAD en un sentido inespecífico es una variedad de pensamiento esquemático muy básico que configura conceptos abstractos en términos de algo referible, que además puede evaluarse, comentarse y describirse.

Otra variedad de pensamiento esquemático muy básico es la de *agente*, que compone la metáfora conceptual (E) MÚSICA ES AGENTE. Cuando la música se configura estructuralmente mediante el esquema de agencialidad, por el principio de invariancia, hereda la cualidad de tener un poder causal, en general sobre la vida de los informantes u otros, lo cual a su vez genera consecuencias. Estas consecuencias suelen ser de naturaleza vivencial o esencial para la realización personal. Algunos ejemplos:

(6) “*Me hace sentirme conmigo mismo*”

(7) “*The way I’m wake up every morning. The motivation of every day*” (“La razón por la cual me levanto cada mañana. La motivación de cada día”)

(8) “*move my world, my life*” (“mueve mi mundo, mi vida”)

(9) “[...] *is the only thing makes me feel deeply emotions, is my precious, is a powerful agent to change. Is my north in the life, the only thing makes me to move until the bones*” (“es la única cosa que me hace sentir emociones profundas, es mi tesoro, es un agente de cambio poderoso”)

(10) “Me completa y llena el alma”

Una consecuencia que se desprende de esta metáfora conceptual es que, si *mú-*

sica es agente, entonces los músicos/informantes se autoperiben o se constituyen a sí mismos como beneficiarios o como recibiendo acciones externas por parte de la música, sin la cual se desvanece la orientación teleológica de la existencia. Esta interpretación parece estar en coherencia con la idea de pasión, vinculada al aspecto de elevada intensidad emocional de la *vida* con elevada frecuencia. El informante vive la música como algo a lo que está sujeto o como si estuviera a su merced, por ejemplo en

(11) “Ella me mantiene vivo”.

La variedad (D) de pensamiento esquemático básico refiere a CONTENEDOR O RECIPIENTE como configurando a la MÚSICA. Se trata de una topología donde la música pareciera tener bordes o límites o configuraciones conceptuales muy básicas cóncavas, como se puede observar en los ejemplos a continuación:

(12) “permite al ser humano expresarse *más allá* de las palabras”

(13) “*I love travel into music*” (“Amo viajar *hacia adentro* de la música”)

Este tipo de configuración conceptual está muy ligada a la ontologización de la MÚSICA, y sistematiza la noción de que la música posee un carácter espacial, propio de las entidades existentes, como se evidencia en el ejemplo (1). Esta conceptualización se puede relacionar con la variedad (C) de dominio-fuente. RESGUARDO se proyecta sobre MÚSICA, mediante la cual la música importa algunas características fundamentales de la idea de protección o cuidado. Así, los informantes recurren a la música para salvaguardar su integridad psíquica-espiritual, especialmente. Esto puede evidenciarse en algunas respuestas como (14) y (15):

(14) “*It’s another dimension and y need it to live*” (“Es otra dimensión y la necesito para vivir”)

(15) “*Music is my way to escape from reality. It’s like a medicine that I need when I’m sad or happy*”. (“La música es mi manera de escapar de la realidad. Es como un medicamento que necesito cuando estoy triste o feliz.”)

También puede revelarse como aquello que protege la totalidad de la existencia, como en (16):

(16) “[...] *is my life and saved me. When I have bad moments*”. (“es mi vida y me salvó. Cuando pasé momentos difíciles”)

La metáfora de MÚSICA ES LENGUAJE (B) es, a todas luces, moneda de uso extremadamente corriente entre músicos y no músicos. De hecho, la analogía entre una y otra está enraizada ya en nuestra cultura (Igoa, 2010) y en parte también, en nuestros sustratos neurales (Steinbeis y Koelsch, 2008). El estudio formal de la música requiere de cursar asignaturas como “lenguaje musical”; los compositores e intérpretes utilizan conceptos técnicos como “final de frase”, “gramática

musical”, y muchas más expresiones lingüísticas que originalmente refieren a un fenómeno muy diferente del de la música. Si bien estas expresiones se aplican cotidianamente en sus acepciones técnicas en los discursos artísticos y educativos sobre la música, es justamente tal uso lo que encubre la metáfora conceptual que está permeando la forma de concebir y de estudiar la música, e interpretarla en consecuencia. La forma en que se proyecta el lenguaje para comprender la experiencia musical no es básica como los dominios-fuente anteriormente citados. En este caso, y en (A), tenemos dominios-fuente robustos, muy ricos en contenido. Como Gestalt, LENGUAJE para conceptualizar música puede incluir las siguientes concepciones del lenguaje: sistema de comunicación, utilización de signos o símbolos que pueden combinarse para crear infinitas formas; potencialidad de representarse por escrito pero conservar su naturaleza sonora fundamental, sistema que comprende un emisor, un receptor y un mensaje, potencia expresiva de lo que sentimos y pensamos. Algunas de las respuestas en el corpus donde se evidencian estas concepciones de la MÚSICA COMO LENGUAJE SON:

(17) “[...] forma de expresarme”

(18) “un lenguaje diferente”

(19) “*Sadly, one of the best ways I connect with people*” (Tristemente, una de las mejores maneras en las que conecto con la gente”)

(20) “Es mi propósito en la vida comunicar a través de la música”

(21) “*My way of communicate*” (“Mi modo de comunicar”)

(22) “*It is the way that I use to tell others who I am and what I love*” (“Es la forma que utilizo para decirles a los demás quién soy y lo que amo”)

Finalmente, la metáfora conceptual cuya recurrencia es abrumadoramente mayor al resto (en 74 de 150 cláusulas), que se imbrica en las expresiones lingüísticas de todas las demás metáforas y que permea el discurso (en general) de los informantes, es la de MÚSICA ES VIDA (A). Esta nomenclatura simplifica un entramado multidimensional de la experiencia musical que, en el corpus, parece constituir la identidad personal. La ubicuidad de esta metáfora conceptual se evidencia en su sistematicidad, su rica vinculación con el resto y su enorme recurrencia. Aparece muy frecuentemente en el mismo conjunto clausular junto a cualquier otra metáfora conceptual. Así configurada y sistematizada, MÚSICA ES VIDA refiere al conjunto de vivencias de los informantes en relación con la música, y refiere a la totalidad de las experiencias mentales y afectivas constitutivas del yo y de los vínculos con los demás. Se interpreta a la música como experiencia vivencial omnipresente, ligada a MÚSICA ES LENGUAJE en tanto modo de expresión de importancia vital para la propia subjetividad. Aquí algunos ejemplos:

(23) “*It is my passion, my life*” (“es mi pasión, mi vida”)

(24) “*It is all for me*” (“Es todo para mí”)

(25) “*pretty much the meaning of everything*” (“básicamente, el sentido de todo”)

(26) “*represents my inner world, deep emotions, my intellectuality and spirituality*” (“representa mi mundo interior, emociones profundas, mi intelectualidad y espiritualidad”)

(27) “*very deep necessity*” (“una necesidad muy profunda”)

(28) “*a language, essential language in my life*” (“un lenguaje, lenguaje esencial en mi vida”)

6. Reflexiones Finales

En tanto expresiones manifiestas recurrentemente en el discurso, las metáforas examinadas en este trabajo se interpretan como productoras y reproductoras de significados específicos referidos a la música y a los roles de músicos intérpretes de quienes las enuncian. Tomadas en general, y vinculadas al género examen de diagnóstico, en el contexto del ingreso a la carrera de grado, estas expresiones tienden a refrendar el mismísimo rol de ingresantes a la carrera LIM, puesto que se adecuan a los requerimientos del género. Ahora bien, en tanto metáforas conceptuales, las recurrencias conceptuales metafóricas que subyacen a los textos que componen este corpus se interpretan como organizadoras del sistema conceptual que han puesto en marcha estos informantes para referir a la música. Por un lado, algunos casos metafóricos no fueron recurrentes, y por ello fueron interpretados como especiales, no como organizadores del sistema conceptual de los informantes en general. Por otro lado, existen cláusulas sin metáforas. Allí los informantes optaron por realizar comentarios acerca de las actividades del oficio, o relatar eventos autobiográficos, en la mayoría de los casos como ilustración de las metáforas conceptuales que pusieron en juego en otras cláusulas. Esto último se dio en un 25% de los casos.

Es importante destacar que no se detectaron definiciones o caracterizaciones de la música de otro modo que no fuera metafórico. Esto es predecible por las características de alto grado o de pura abstracción (Antovic, 2014), sin un contenido semántico fácil o directamente adjudicable al dominio MÚSICA. Desde 1980, la TMC ha ofrecido una explicación acerca del modo en que conceptualizamos los dominios más abstractos, como también acerca de estados emocionales: son éstos los que requieren ser conceptualizados metafóricamente, mediante un pensamiento esquemático ligado a la corporeidad, o mediante un anclaje más claramente delineado (Lakoff y Johnson, 1980) o simple de comprender. Existe abundante evidencia lingüística recurrente en el discurso de la vida cotidiana que señala que nos servimos del pensamiento esquemático como andamiaje que nos

permite estructurar esos otros dominios más difíciles de “atrapar”. En una comunidad de habla adulta como son los ingresantes a la LIM, estas proyecciones se combinan y recombinan de modo coherente y sistemático, dando como resultado las metáforas de la vida cotidiana, que apenas se perciben como metáforas. Es plausible que en nuestro sistema conceptual los conceptos más abstractos no puedan ser definidos salvo metafóricamente. Entonces, para referirnos definicional o descriptivamente a “la música” recurrimos a metáforas, configuradas mediante un dominio ajeno a la experiencia musical que se proyecta sobre la música y la organiza conceptualmente. También cuando el músico experto debe articular una definición de la música, probablemente no tenga otra opción que conceptualizarla metafóricamente, aunque la fenomenología (Sloboda, 1991) que acompañe sea subjetiva y de alto nivel de complejidad y fineza de grano en cada momento de la experiencia musical total. Las acciones y la vivencia de los músicos al respecto de la música, entonces, está dirigida principalmente por MÚSICA ES VIDA, por lo que en gran parte al menos, ellos viven mediante este principio organizador.

Se destaca la fertilidad de este tipo de indagación del discurso vinculado al pensamiento, que permite examinar la relación entre los textos producidos en contextos sociales situados, sumado a su capacidad creadora de significados, y la organización conceptual metafórica, mediante evidencia material identificable, cuantificable e interpretable. Este tipo de análisis permite advertir estructuras conceptuales complejas, no percibidas como metáforas en el sentido usual, pero que constituyen el entramado de nuestra conceptualización más básica, subjetiva y además compartida culturalmente.

Notas

1. Carolina Mahler: <https://orcid.org/0000-0002-0399-3883>

7. Referencias

- Antović, M. (2014). Metaphor about music or metaphor in music: A contribution to the cooperation of cognitive linguistics and cognitive musicology [Metafora o muzici ili metafora u muzici: jedan prilog za saradnju kognitivne lingvistike i kognitivne muzikologije]. En M. Stanojević (Ed.) *Metaphors We Research: Contemporary Insights into Conceptual Metaphor* [Metafore koje istražujemo: suvremeni uvidi u konceptualnu metaforu] (pp. 233-254). Zagreb: Srednja Europa.

- Butler, C. (2013). Systemic Functional Linguistics, Cognitive Linguistics and psycholinguistics. Opportunities for dialogue. *Functions of Language* 20(2), 185-218. doi: io.i075/ fol.20.2.03.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf en español, <https://rm.coe.int/1680459f97> en inglés.
- Cox, A. (2001). The Mimetic Hypothesis and Embodied Musical Meaning. *Musicae Scientiae*, 5(2), 195-212. doi: 10.1177/102986490100500204.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Forceville, C. y Urios-Aparisi, E. (2009). *Multimodal Metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grady, J. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*, Tesis doctoral inédita. Berkeley: University of California.
- Halliday, M.A.K. 1978 [2001]. *Language as social semiotics [El lenguaje como semiótica social]*. Buenos Aires: FCE.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, Christian M.I.M. (2004). *Introduction to Functional Grammar*, 3a ed. London: Arnold.
- Hampe, B. (2005). *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Igoa, J. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemos* 1, 97-125.
- Jandausch, A. (24-26 de mayo, 2012). *Conceptual Metaphor Theory and the Conceptualization of Music*. Trabajo presentado en 5th International Conference of Students of Systematic Musicology, Montreal, Canada.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987) [1990]. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, 2a ed. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Nueva York: Cambridge University Press.

- López Cano, R. (2013). El error de Descartes y las tres venganzas de René. Introducción al Dossier Cognición Musical Corporeizada. *Epistemus* 2, 9-21.
- Mahler, C. (2018). Vínculos entre la teoría de la metáfora conceptual y el análisis sistémico-funcional en la investigación en las artes. *Investiga + 1*(1), 224-226. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Mahler, C. (2019). Esquematicidad Mimética en las Metáforas Multimodales: Contribuciones a la Teoría de la Metáfora Conceptual. En C. Scotto, F. Rodríguez e I. Audisio (Comps.), *Los signos del cuerpo: enfoques multimodales de la mente y el lenguaje*, (pp. 113-141). Buenos Aires: UAI Editorial Teseco. ISBN 978-987-723-206-6. Recuperado de <http://www.editorialteseco.com/archivos/16704/los-signos-del-cuerpo/>
- Martin, J. (1997). Analysing genre: Functional parameters. En J. Martin y F. Christie (Eds.) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, (pp. 3-39). London: Cassell: Continuum.
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: Análisis crítico y aplicación a la música. *TRANS Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/article/176/el-cuerpo-en-la-musica-a-traves-de-la-teoria-de-la-metafora-de-johnson-analisis-critico-y-aplicacion-a-la-musica>
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.) *Cognition and categorization*, (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sloboda, J. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music* 19, 110-120.
- Steinbeis, N. y Koelsch, S. (2008). Comparing the Processing of Music and Language Meaning Using EEG and fMRI Provides Evidence for Similar and Distinct Neural Representations. *PLOS ONE* 3(5), e2226. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0002226>
- Zbikowski, L. (1998). Metaphor and Music Theory: Reflections from Cognitive Science. *The Online Journal of the Society for Music Theory* 4 (1), 113-124.
- Zlatev, J. (2005). What's in a schema? Bodily mimesis and the grounding of language. En B. Hampe (Ed.) *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*, (pp. 313-342). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Zlatev, J. (2013). The Mimesis Hierarchy of Semiotic Development: Five Stages of Intersubjectivity in Children. *The Public Journal of Semiotics* 4 (2), 47-73.