

La música como experiencia. Consideraciones respecto a la construcción de sentido en la enseñanza de la dirección orquestal

A música como experiência. Considerações sobre a construção do significado na educação musical de condução de orquestra

Hernán Barrionuevo¹, Ayelén Carballido¹, y Alejandro Ordás²

1. Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata

2. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En este trabajo se analizan y profundizan aspectos inherentes a la metodología de enseñanza de clases de música observada en el transcurso de la instancia de realización de las prácticas docentes en el marco de la cátedra Metodología de las Asignaturas Profesionales de la Facultad de Artes de la UNLP. En dicha intervención docente, realizada en la cátedra de dirección orquestal, hemos notado desde nuestro rol de profesores practicantes, cómo ciertos recorridos por los distintos niveles que propone nuestra formación universitaria denotan un arraigo por los modelos de enseñanza tradicional de la teoría y la práctica de la música más ligados a las ciencias cognitivas clásicas. Es importante dejar en claro que este enfoque no se advierte desde lo discursivo, buscando ser un espacio que se mantiene actualizado y en constante reflexión, discusión y reformulación. Lo que notamos puntualmente es la falta de aprehensión de ciertos recursos, herramientas y dominios que describen un modelo de enseñanza estratificado y vertical, en cuya cúspide se sitúa la musicalidad o expresividad musical.

Palabras clave: cognición musical corporeizada, dirección orquestal, construcción de sentido, gestualidad, experiencia.

Resumo

Neste trabalho, analisamos e aprofundamos aspectos inerentes à metodologia de ensino das aulas de música observados no decorrer da instância de realização das práticas de ensino no âmbito da disciplina Metodologia de Assuntos Profissionais da Faculdade de Letras da UNLP. Nesta intervenção de ensino, realizada na cátedra de regência de orquestra, percebemos, a partir de nosso papel de professores praticantes, como certos caminhos através dos diferentes níveis propostos por nossa formação universitária denotam um enraizamento nos modelos tradicionais de ensino da teoria e da prática musical mais ligados às ciências cognitivas clássicas. É importante deixar claro que esta abordagem não é discursiva, pois procura ser um espaço que se mantém atualizado e em constante reflexão, discussão e reformulação. O que notamos em particular é a falta de apreensão de certos recursos, ferramentas e domínios que descrevem um modelo de ensino estratificado e vertical, no topo do qual está a musicalidade ou expressividade musical.

Palavras-chave: cognição musical encarnada, condução orquestral, construção de sentido, gestualidade, experiência.

Introducción

Este trabajo pretende problematizar la perspectiva cartesiana que sienta las bases de la educación musical en el sistema educativo actual, es decir, cómo aprendemos a lo largo de nuestra educación musical superior a desenvolvemos esencialmente desde un aspecto técnico, y que aportes puede

realizar una mirada holística de la música, considerándola como una integración entre cuerpo, mente y entorno. En este trayecto formativo, sostenemos que actualmente la expresividad musical quedaría relegada a otros espacios de perfeccionamiento extracurriculares, tales como, la realización y/o cursado de posgrados, seminarios específicos, y clases magistrales o particulares junto a maestros consagrados.

Entonces nos preguntamos, ¿sería posible generar una integración en la enseñanza musical de aquellos aspectos que tradicionalmente se reservan para instancias posteriores al perfeccionamiento técnico?. Quizás debamos invertir categorías y anteponer la expresividad musical a la técnica, o generar espacios de dominio recíproco y en líneas paralelas. Para ello, será esencial efectuar un giro ontológico que equipare horizontalmente las categorías mente-cuerpo-entorno entendiendo a la música como una experiencia corporeizada (Martínez, 2021).

Las categorías teóricas sobre las cuales fundamentamos nuestras observaciones se basan en las estructuras cognitivas esquemas-imagen (Martínez, 2018) que establecemos en nuestra edad temprana y sobre las cuales desarrollaremos los parámetros culturales desde el cual establecemos vinculaciones conceptuales en el proceso de aprendizaje. Así, la enseñanza de la música puede servirse de proyecciones metafóricas (Martínez, 2018) que construyan las habilidades técnicas y expresivas sobre aquellos esquemas-imagen, permitiendo una incorporación de éstas ya no desde un extrañamiento disciplinar sino erigiéndose desde los pilares culturales preexistentes en el sujeto.

Basamos este trabajo en una clase dictada en Dirección Orquestal I, en el marco de las prácticas de enseñanza de la cátedra Metodología de las Asignaturas Profesionales (en adelante, MAP) de la UNLP. El análisis del caso nos permitió profundizar los aspectos teóricos mencionados desde una instancia práctica concreta, pudiendo problematizar dicho proceso de aprendizaje.

El director/a de orquesta desde una perspectiva corporeizada

Como primera observación, notamos que, en la metodología de enseñanza utilizada en los primeros niveles de la dirección orquestal, existe una falta de desarrollo de las habilidades sensoriomotoras en relación a la aplicación de los esquemas-imagen y las proyecciones metafóricas, que resultarían esenciales para contribuir a la construcción del sentido musical. Entendemos que, bajo un modelo de mente *cartesiano*, se trazan dos niveles de aprendizaje en la interpretación musical: un plano técnico y otro expresivo. El problema de esta escisión es que fragmenta lo discursivo, intelectual y afectivo de la motricidad corporal como si estos aspectos pudieran entenderse y operar en forma independiente. Solo unos pocos podrían, bajo este esquema, unir correctamente ambos estratos en una expresión elevada en la cual la mente y la creatividad (entendida como una habilidad abstracta y *misteriosa*) serían los timoneles que conducirían al quehacer musical a través de una interpretación *excelsa*.

Los nuevos enfoques correspondientes a las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación (Lakoff y Johnson, 1999; Gibbs, 2006; Johnson, 2007; Leman, 2008) centrados en la experiencia musical corporeizada, social, multimodal e intersubjetiva nos abren camino a indagar la cualidad de nuestra práctica. Ponen en valor la experiencia en la acción, el experimentar con y a través de la música, y pasarla por el cuerpo. Se propone un cambio de perspectiva, es decir pasar desde una posición objetivista a la importancia de una experiencia intersubjetiva; y, la relevancia que cobra la experiencia en interacción también con el entorno. Desde esta perspectiva, el director/a en formación podría poner en juego determinados esquemas-imagen, los cuales serán de vital importancia en la construcción de su interpretación musical.

A partir de estos enfoques y considerando a la música como un modo de conocimiento (Stubley, 1992), podemos deducir que a pesar de que el director/a trabaja en constante diálogo con el texto musical, la música no se encuentra plasmada allí, sino en el significado que ese papel cobra cuando el director/a traduce en gesto la imagen sonora que construyó en interacción con los miembros de la orquesta en el devenir de la performance. Durante la interpretación, ya sea en un ensayo o concierto, la audición será de vital importancia, porque si bien el director previamente estudió los

gestos con los cuales conducir su propia imagen sonora de la obra, éste estará supeditado a que en interacción con la orquesta se pueda ir regulando de acuerdo a lo que va recibiendo como respuesta. Podemos inferir que este proceso de construcción de sentido no es estanco, sino que está en constante retroalimentación cuando interacciona con otros, permitiéndonos reflexionar y accionar en y sobre las acciones realizadas (Ordás, 2019). Aquí, la música como proceso y como ejecución (Cook, 2003) pone el énfasis en la construcción de sentido en el devenir de la producción, por lo tanto no solo estará estructurada en base a la información que nos brinda el texto musical, sino que entran en juego la interacción entre las diferentes experiencias: la construcción del gesto, la comunicación con el cuerpo de la imagen ideal que el director/a desea transmitir, la interacción con otros en la orquesta, es decir, la conjunción de intenciones individuales en una misma interpretación. En este proceso el director/a no está concebido desde una perspectiva verticalista en la que los músicos de la orquesta "acatan órdenes", sino que, pensada desde una óptica horizontalista, la orquesta sería concebida como un *organismo vivo* donde confluyen y se integran diversidad de procesos intersubjetivos (Ordás, 2017).

El caso observado

Prácticas de la enseñanza

Las prácticas de enseñanza en MAP constan de la preparación y el dictado de una clase del nivel superior, empleando contenidos relativos a la propia incumbencia disciplinar, en nuestro caso, una clase de dirección orquestal. El trabajo alrededor de dichas prácticas comprende el desarrollo de la planificación, la observación del curso de destino, la sustanciación de las clases, el registro videograbado y la recuperación de esa experiencia. Una vez entregado el registro en video de la práctica a la cátedra, se procede a realizar un visionado individual por parte del docente para realizar una evaluación. Los practicantes, por otro lado, hacemos nuestro propio visionado de la clase y producimos un escrito con formato de crónica recuperando la experiencia docente.

Sucesos

Para dictar la clase-práctica, se tomó como punto de partida el trabajo previo que habían hecho los alumnos cursantes con su docente regular sobre la sinfonía N°88 de J. Haydn. Se propuso invitarlos a indagar sobre *¿cómo voy a comunicar mi imagen sonora de la obra?*, es decir, pensar el gesto en función de la música, del sonido que quiero lograr junto con la orquesta.

En el desarrollo de la clase, se plantearon cuestiones relevantes para la toma de decisiones como *directores/as*, entre ellos, por ejemplo: *¿cómo va a ser mi gesto corporal para comunicar determinada idea musical?*

En principio, se propuso que los alumnos dirigieran fragmentos seleccionados, sin consigna previa. A partir de ello, se observó que los alumnos tenían un gesto muy pequeño en relación a lo que implica tener una orquesta delante además de que sus miradas están demasiado centradas en un punto fijo (Figura 1). Esta observación, hizo suponer que no se hallan situados en el rol del director y en la magnitud espacial que se debe manejar a la hora de pararse delante de una orquesta, ya que como directores deben comunicarse con los otros de forma certera y con seguridad. Otro factor que interesa destacar es la *mecanicidad* o énfasis que le otorgan al gesto como el único aspecto técnico a considerar.



Fig. 1: Alumno dirigiendo el 1er movimiento. Se puede apreciar el gesto pequeño y la intervención docente pidiéndole que lo amplíe. Min. 32:40, extraído de <https://youtu.be/dClxB7d21Xs>

Cuando dirigieron la introducción del primer movimiento, lo hicieron de forma *subdividida*, lo cual técnicamente no sería incorrecto, pero el discurso musical tiene inflexiones que hacen que este tipo de marcación genere *ruido visual* en la comunicación con otros, además de que resultaría en una mera marcación de pulsos sin sentido musical.

Si bien estos alumnos se encuentran en un estadio temprano de la carrera, se observa una tendencia a hacer énfasis en la aplicación de la técnica gestual por sobre la obra, perdiendo de vista el objetivo principal del director/a que la comunicación con otros para hacer música juntos. Es necesario que, como intérpretes, puedan además desarrollar una concepción personal de la obra y la proyecten por medio de sus propias acciones (Stubley, 1992), es decir que su ejecución sea reflexiva en y acerca de la acción.

Otro punto importante que se trabajó en la clase, fue la necesidad de que la gestualidad corporal que vayan a hacer contenga la información necesaria a comunicar y anticipe los eventos musicales con las tensiones y distensiones del discurso. Eso se traduce no solo en marcar un esquema de pulsos, sino que se pueda *ver la música* que se quiere comunicar en el mismo. Buscar herramientas y recursos que impregnen el gesto de la mayor cantidad de información sobre la imagen sonora que queremos lograr, pero sin que haya *ruido visual* que pueda dificultar la comunicación, es decir la realización de demasiados gestos que desvíen la atención del músico que recibe esa información.

A uno de los alumnos se le pidió que retomara la interpretación desde la letra de ensayo B del segundo movimiento (Figura 2) y le resultó muy difícil porque el pianista acompañante que llevaba a cabo la reducción, solo tocaba la parte de los oboes omitiendo la melodía superior de la flauta. Asimismo, los alumnos expresaron que dirigen las melodías, con lo cual se concluye que no solo hay una descorporeización del discurso musical, sino que también se observa una carencia en la comprensión del mismo en su totalidad. Por ende, observamos que se estaba construyendo la

gestualidad únicamente en función de la melodía principal cuando todo el entramado orquestal requeriría de nuestra atención.

Figura 2: Haydn, J. Sinfonía Nro. 88 (segundo movimiento, compases 41-47). Pasaje que presentó dificultades en cuanto a la comprensión de la textura para el alumno.

Diagnóstico y posicionamiento

A partir de esta experiencia como docentes-practicantes podemos reflexionar acerca de ciertas respuestas recibidas por los alumnos como una falta de conciencia y registro del propio cuerpo. Esto tiene que ver con que también observamos una carencia en la importancia del trabajo corporal consciente que debería realizar un/a director/a.

Como formadores, entendemos que debemos brindarles a los alumnos las herramientas necesarias para poder posicionarse en el podio considerando la magnitud del organismo que van a dirigir y el rol que cumplimos al pararnos delante. Además, estas actitudes corporales que debe tomar el director frente a una orquesta transmitirán una imagen de seguridad o la falta de ella en la conducción: por ejemplo, si un gesto es retraído o pequeño, denota una falta de noción en la espacialidad que se está manejando, además de cierta inseguridad en la comunicación con los miembros de la orquesta. Tenemos que poder trabajar con los alumnos-directores en la expansión de ese gesto para lograr una mejor comunicación con los músicos.

Asimismo, el hecho de que los gestos resulten mecánicos dificultan la musicalidad y la construcción de una gestualidad que contenga el contenido expresivo-emocional que se desee transmitir. La gestualidad corporal de la conducción debería siempre construirse en función de la música. Como docentes, debemos actuar como guías para nuestros estudiantes en esa búsqueda para comunicar *qué es lo que quiero decir* con determinado material musical, o, dicho de otro modo, *qué es lo que me mueve las fibras más íntimas de la música que quiero comunicar*, para así construir un gesto

con toda esa información, además del conocimiento proposicional o teórico que nos brinda el análisis del texto musical.

Nuestra mirada sobre la enseñanza musical parte de entender que no nos limitamos a reaccionar a estímulos o a procesar éstos como datos en un modo mecánico objetivo, sino que nos vinculamos con lo que ocurre a nuestro alrededor, ya sea con otros sujetos o con el medio en que vivimos e interactuamos. Esta relación no se establece en un momento puntual, sino que en cada instante se contiene todo el bagaje cultural y biográfico que se ha moldeado a lo largo de nuestra vida, el modo en el cual imprimimos significado a nuestras acciones. Esta vinculación implica entonces que la actividad humana y fundamentalmente el desarrollo de las habilidades artísticas, involucran un complejo entramado de funciones, acciones, reacciones, y adaptaciones que implican al procesamiento de información mediante acción cerebral, pero cuyo recorrido hasta otorgarle sentido o significado a aquella acción estaría determinado tanto por la corporeidad, como por nuestra subjetividad y relación afectiva en nuestra concepción individual e interactiva.

Conclusiones

Hacer experiencia en la música nos conduce indefectiblemente a involucrarnos con nuestro modo de relacionarnos con ella multimodalmente. La obra se convierte en una propuesta sobre la cual establecer un vínculo afectivo que nos permita otorgarle un sentido desde nuestra elaboración subjetiva particular, supeditada a procesos macroestructurales, como los factores socioculturales y asimismo a búsquedas hacia el interior de nuestra ontogénesis musical.

A partir de las investigaciones que fundaron las bases del giro epistemológico presente en las teorías postcognitivist (Martínez, 2021), podemos incorporar al nivel superior de enseñanza, metodologías que hagan puente entre estos modos de conocimiento racional y aquellos aspectos que han permanecido relegados, por desconocimiento o falta de investigación disciplinar, al saber popular no académico. La clave sería entender que todo proceso de aprendizaje se compone de un complejo entramado de significados que se despliegan hacia adentro y hacia afuera de nuestra individualidad, en planos tanto espaciales como temporales, conformando, interactuando y afectando en forma significativa nuestro entorno.

Ahora bien, resultaría interesante empezar a preguntarnos, ¿cuáles son las cualidades que admiramos en los músicos que se han hecho hito en nuestra biografía tanto formativa como afectiva?, y también ¿qué *misterioso* modo de praxis musical se halla presente en sus performances? Ya no nos preguntaremos si podemos o no aprender efectivamente aquello que nos deslumbra, sino que ahora deberíamos preguntarnos ¿podremos generar ámbitos educativos que cohesionen el aprendizaje técnico con la expresividad musical independientemente del grado de experticia en uno u otro campo?, y a partir de esta conjunción, ¿es factible pensar en generar nuevos espacios de vinculación y existencia emocional del sujeto que democratizen el acceso a la práctica musical?

Definitivamente un factor recurrente que observamos en aquellos artistas consagrados tanto en medios académicos como populares es la experticia en el uso del cuerpo. Tal vez sea en su puesta en valor, en la indagación exhaustiva del aprendizaje desde el cuerpo como eje principal, que podamos encontrar pistas de cómo desmitificar a la música, a través de una enfoque holístico y experiencial.

Recursos

Carballido, Ayelén. Registro audiovisual de práctica de enseñanza realizada el 25-10-2022 en el marco de la cátedra Metodología de las Asignaturas Profesionales, Facultad de Artes, UNLP. Disponible en: <https://youtu.be/dClxB7d21Xs>

Haydn, Joseph. Sinfonía Nro. 88. New York: E.F. Kalmus, n.d.(1933-70). Catalog A1552.

Disponible en: https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/0/09/IMSLP514200-PMLP61596-Haydn_-_Symphony_No.88_in_G_major,_Hob.I-88.pdf

Referencias

- Cook, N. (2003). Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction* (pp. 204-214). New York y Londres: Routledge
- Gibbs, R.J. (2006) *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. [Cognición Musical Corporeizada y Tecnología de Mediación, Buenos Aires: SACCoM y traductores, 2011] Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*, (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, I. C. (2018). Hacer sentido con el cuerpo en la música. *Revista Argentina de Musicología*, 19, 43-58. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77482>
- Martínez, I. C. (2021). *La música como objeto de estudio*. Apunte de cátedra (inédito). Metodología de las Asignaturas Profesionales. Facultad de Artes, UNLP.
- Ordás, M. A. (2017). *La comunicación intersubjetiva en la práctica del coro: Claves multimodales e interacción entre los coreutas y el director*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). <https://doi.org/10.35537/10915/61687>
- Ordás, M. A. y Martínez, I. C. (2019). Claves multimodales en la comunicación intersubjetiva del Coro. En N. Alessandrini, B. Torres Gallardo y C. Beltramone (Eds.). *Vocalidades: la voz humana desde la interdisciplina* (pp. 367-417). La Plata: GITEV.
- Stuble, E. V. (1992). Philosophical Foundations (Fundamentos Filosóficos. Traducción: I. C. Martínez). En R. Colwell (Ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC - Shirmer Books.