

LILIANA ALICIA CHACÓN SOLÍS

Escuela de Artes Musicales (Universidad de Costa Rica)

lilianaalicia@yahoo.com

Artículo de investigación

Subjetividad, interacción, el cuerpo, flow y la doble consciencia.

Conexiones con la vivencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música

Resumen

Este trabajo articula los conceptos de subjetividad (González Rey y Lev Vygotsky), interacción (Lev Vygotsky), el cuerpo como medio (Hans Belting), la teoría de flow (Mihaly Csikszentmihalyi), y el estado de doble consciencia (Roy Ascott), con la posibilidad de una educación musical que implique participación, vivencia y experimentación; una práctica musical compartida, catalizadora del aprendizaje.

Palabras Clave:

aprendizaje, doble consciencia, educación musical, flow, interacción, subjetividad

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 6. N° 1 (2018) | 30-45

Recibido: 10/02/2017. **Aceptado:** 07/05/2018.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.6.5211.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



LILIANA ALICIA CHACÓN SOLÍS

Escuela de Artes Musicales (Universidad de Costa Rica)

lilianaalicia@yahoo.com

Research paper

Subjectivity, interaction, the body, flow and double consciousness.

Connections with experiencing musical teaching and learning processes

Abstract

This paper articulates the concepts of subjectivity (González Rey and Lev Vygotsky), interaction (Lev Vygotsky), the body as a medium (Hans Belting), the theory of "flow" (Mihaly Csikszentmihalyi), and the state of double consciousness (Roy Ascott), with the possibility of a music education that implies participation, experience and experimentation, a shared musical practice which catalyzes learning.

Key Words:

double consciousness, flow, interaction, learning, music education, subjectivity

1. Introducción¹

Como parte de un proceso de formación profesional, es común encontrar marcos teóricos que nos inquietan. A veces por apasionantes, a veces porque nos contrarían, y otras veces porque, aunque nos parecen interesantes, topamos con la dificultad de hallar la manera de concretar esas teorías en nuestras prácticas. Con este trabajo, pretendo interconectar algunos planteamientos teóricos de González Rey, Lev Vygotsky, Hans Belting, Mihaly Csikszentmihalyi y Roy Ascott (subjetividad, interacción, cuerpo, flow y doble conciencia) con la posibilidad de una vivencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la música (en mi tiempo de aula o fuera de él) que parta de un interés por explorar la forma de devolver a mi corta trayectoria docente cierta porción de lo históricamente arrancado del contexto de aprendizaje; esto es, la interacción social, la percepción, las emociones, y la posibilidad del descubrimiento del mundo a través de la capacidad sensorial del cuerpo humano.

En concordancia con este afán de integración, y de acuerdo con Peiró i Gregory y Beresaluce Díez, para quienes “el desarrollo de la inteligencia está muy ligado a la educación de los sentimientos” (2012, p. 113), procuro reflexionar sobre algunos elementos involucrados en el proceso de aprendizaje y enseñanza que podrían completar mi visión sobre cómo debería ser mi práctica pedagógica como docente de música. Estos elementos son más bien eslabones de una cadena, y se llaman subjetividad, interacción, cuerpo, flow y doble conciencia. El entronque o interconexión entre cada uno de esos enlaces es lo que intento argumentar en las secciones subsiguientes.

Mis reflexiones de ninguna manera son generalizables a la práctica de mis colegas. Al contrario, la escritura en primera persona evidencia el carácter personal de este trabajo. Sin embargo, tampoco descarto la posibilidad de que mis cavilaciones sirvan de pauta como un esfuerzo por encontrar la aplicación de teorías que nos interesan, cuando algunas de ellas no necesariamente fueron creadas con un destino utilitario o funcional.

2. Desarrollo

2.1. Subjetividad

Objetividad, racionalidad, reduccionismo, neutralidad, supremacía del pensamiento, entre otras consignas ideológicas, han moldeado la sociedad occidental de nuestra era, no solo desde el punto de vista científico, sino también en las disciplinas humanas, como la educación y el arte. El resultado es una sociedad

“burocrática, tecnocrática y despersonalizada”, excluyente de todo mecanismo subjetivo (González Rey, 2008, pp. 142).

En muchos contextos, lo “subjetivo” funciona como sinónimo de lo “relativo”; es decir, lo que no necesariamente es verdadero, sino solamente un punto de vista. Esto surge como consecuencia de la vinculación de “lo objetivo” con lo real o verdadero. Así lo explica Ferrater Mora en su definición del concepto:

(...) se ha usado con frecuencia 'objetivo' para designar "lo que no reside [meramente] en el sujeto", en contraposición a 'subjetivo', entendido como "lo que está en el sujeto". El objeto es entonces equiparado a "realidad"—"realidad objetiva", la cual, una vez más, puede ser declarada cognoscible o incognoscible. (1971, p. 311)

El concepto de “lo subjetivo” se ha venido tiñendo históricamente de un sentido peyorativo en diversos ámbitos. Como deja entrever Guinsberg (1998), “lo subjetivo” se percibe como un juicio de valor, un posicionamiento relativo, arbitrario, personal, individual y parcial. El campo de lo educativo muchas veces comparte esta forma de entender el término.

Al respecto, González Rey (2010) explica que en *Pensamiento y lenguaje*, Vygotsky ya criticaba que la psicología separaba los aspectos intelectuales de los volitivos y afectivos; es decir, que arrancaba del pensamiento individual los motivos, intereses e inclinaciones. Pero como es sabido, en su época Vygotsky tuvo poca resonancia, por lo que las conclusiones de otros estudios, como los conductistas, fueron integrados a las aulas, y las nociones de aprendizaje se enfocaron en el desarrollo cognitivo de los y las niñas, en muchos casos dejando por fuera aspectos como la interacción social, la percepción, las emociones, y la posibilidad del descubrimiento del mundo a través de la capacidad sensorial del cuerpo humano. No estaba claro que a pesar de la aparente objetividad con la que observamos el mundo, nuestra visión subjetiva de él es, para nosotros, tan real, como dicha realidad objetiva, y que inclusive, llegamos a sustituir esa idea de la realidad con nuestra visión subjetiva de ella. Esto ocurre posiblemente porque, como explica González Rey (2009), la subjetividad—tal como la entendía Vygotsky—no se opone a la objetividad, sino que es otra de sus formas.

En su interpretación del legado de Vygotsky, tanto González Rey como Capote González (s.f.) están de acuerdo en que las maneras como experimentamos e interactuamos con el mundo están dadas por: a) los sentidos subjetivos (lo simbólico-emocional de la fantasía y la imaginación, y lo cognitivo), b) por el contexto y c) por las configuraciones subjetivas compartidas (González Rey, 2008); o dicho de otra forma, que nuestras acciones y comportamiento están directamente rela-

cionadas con nuestros “referentes ideológicos internos” y “estados psicológicos que se actualizan” (Capote González, s.f., p. 3).

Por “sentido subjetivo”, González Rey entiende una “unidad inseparable de lo emocional y lo simbólico, no solo en los procesos asociados a la fantasía y la imaginación, sino en todos los procesos psíquicos, creando las bases para una representación diferente de la relación del hombre con la realidad” (2008, p. 156). Desde este punto de vista, la subjetividad no es un concepto diluido o de importancia vaciada; ella forma parte de la realidad, se refleja en esta, y se traduce en acciones humanas concretas, las cuales están determinadas no solo por componentes internos, como el pensar y el sentir; sino también por externos, como nuestro comportamiento e interacción con otras personas y cosas (Capote González, s.f.).

Con base en lo anterior, profundizar en el tema de la subjetividad individual aporta información útil con implicaciones educacionales. Por ejemplo, Schlemenson y Mitjás Martínez (2014) reconocen que: “la subjetividad, como proceso complejo de constitución psíquica, se convierte en esencial para la comprensión del aprendizaje” y que “La significación de la imaginación como producción subjetiva para la comprensión de las formas más complejas de aprendizaje escolar emerge como elemento importante a ser considerado cuando se parte de una comprensión del aprendizaje que privilegia su condición subjetiva” (pp. 2-3).

Por otra parte, en contraposición con la orientación objetiva y neutral que las ciencias imprimieron en la sociedad occidental desde el siglo XVIII, Ascott (1998) observa que el arte del siglo XX lanzó nuevas aspiraciones físicas, espirituales y conceptuales que, en lugar de aislar, dividir y separar lo objetivo de lo subjetivo, se sintetizaron. A manera de ejemplo, Ascott menciona algunos artistas cuyo trabajo incorporaba lo maquinístico y lo tecnológico, como por ejemplo, Marcel Duchamp (en *Nu descendant un escalier n° 2*, de 1912; y en *La mariée mise à nu par ses célibataires, même* (Le Grand Verre), de entre 1915 y 1923) y Umberto Boccioni (en *Synthèse du dynamisme humain*, de 1913; y en *Forme unica della continuità nello spazio*, del mismo año).

A su vez, Ascott también se refiere a las posibilidades del arte digital y del medio telemático para quebrar la linealidad de pensamiento, para hacer circular la conciencia y las problemáticas humanas, la posibilidad de la interactividad, y la resolución de los binomios objeto/proceso y espectador(a)/participante. Sobre esto, dicho autor opina:

Muchas epistemologías antes censuradas están resurgiendo, teorías de campo de varias complejidades, en cualquier lado de la división física, el nuevo organicismo, visiones contestatarias de lo que constituye la biofísica, y modelos de espiritualidad, liberados de las restricciones de la religión (Ascott, 2007, p. 617)

Es decir, que las líneas de pensamiento modernas optan por la integración de teorías y prácticas en lugar de mantenerse separadas. De esta forma, las ciencias, las artes, las filosofías y las creencias conviven desde hace algún tiempo en diferentes producciones humanas para dar pie a manifestaciones inéditas.

Hasta ahora hemos mencionado conceptos vinculados a lo emocional y lo simbólico, la fantasía y la imaginación, los motivos, intereses e inclinaciones, la importancia de la interacción con otras personas y cosas, y la posibilidad del descubrimiento del mundo a través de la percepción o capacidad sensorial del cuerpo humano. Luego, hemos traído a colación el quiebre de la linealidad de pensamiento, la síntesis y el nuevo organicismo. ¿Qué implicaciones pedagógicas pueden residir en estas nociones?

Pues para comenzar, que antes de presentar un objeto de estudio, los pedagogos deberíamos intentar un acercamiento a nuestros alumnos explorando primero los contenidos potencialmente significativos de las interacciones estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-familia, familia-docente, entre otras (esfera interpsicológica), para comprender los sentidos subjetivos que construyen (ámbito intrapsicológico). También, que para que los alumnos y alumnas “aprendan” o “conozcan”, también debemos dar espacio a formas sensoriales, imaginativas, simbólicas y metafóricas. Además, debemos quebrar la rigidez de nuestros métodos de enseñanza, y acoger otras posibilidades de incentivar el aprendizaje. E incluso, que debemos salirnos de la especificidad de nuestra materia (la música) y permitirles navegar en otros universos artísticos, científicos, tecnológicos o filosóficos, para que el aprendizaje de la música no se conforme con los aspectos técnicos, sino que trascienda a una comprensión ontológica de la música como actividad exclusivamente humana.

2.2. Entronque Subjetividad – Interacción

Ruiz Carrillo y Estrevel Rivera, basándose en *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores de Vygotsky*, definen el concepto de la “internalización” como:

(...) el proceso a través del cual la persona, por medio de su participación en la interacción interpersonal en la que se demuestran en la acción las formas culturales de pensamiento, es capaz de apropiarse de ellas, transformándolas de un fenómeno social que llega a ser parte de su funcionamiento mental intrapersonal propio (2010, p. 137).

Lo anterior quiere decir que en el aprendizaje no basta con la explicación y la

memorización. Más bien, lograr que la persona tome aquel objeto de aprehensión como suyo o no, puede depender del sentido subjetivo de la interacción entre quienes aprenden, o incluso entre quienes aprenden y quienes median el aprendizaje.

Ya en 1934—editado luego en 1994 por Van der Veer y Valsiner—, Vygotsky aseguraba que gracias a los estudios que había realizado con algunos niños, podía afirmar con precisión y exactitud que los factores esenciales que explicaban la influencia del ambiente en el desarrollo psicológico de las y los niños, y sobre el desarrollo de sus personalidades, eran sus experiencias emocionales (*perezhivaniya*)², y que la experiencia emocional o vivencia de cualquier situación o aspecto de su ambiente determinaba el tipo de influencia que esta situación o ambiente tendría en ellos (Vygotsky, 1994).

Esto quiere decir que la forma como yo, docente, me relaciono con mis estudiantes, y la manera como demuestro y reproduzco aquello que deseo que aprendan es determinante de que efectivamente logren apropiarse de ese aprendizaje, lo interioricen y lo conviertan en parte de su propio funcionamiento mental. En 1999, González Rey daba cuenta de esta relación:

Este sentido subjetivo, sin embargo, es inseparable de los sentidos subjetivos y significados que aparecen en el propio curso de la actividad de aprender, los cuales están muy comprometidos con la cualidad de los procesos de comunicación en los que el sujeto está implicado, así como con el clima social que caracteriza la escuela (Op. cit., p. 20)

Pienso entonces en mi propio proceso de aprendizaje musical, específicamente en el significado que mis experiencias musicales anteriores (sobre todo en compañía de otros individuos) imprimieron en mi subjetividad como aprendiz y en el impulso que de ello recibí para continuar realizando actividades musicales. Recuerdo cómo el armonioso clima social y la forma de comunicarse conmigo y con mis compañeros por parte de mi profesora de órgano eran dos elementos que, además de mi pasión por el instrumento, me motivaban a asistir a la lección semanal, sin que me importara tener que abordar dos microbuses destartados y ruidosos para desplazarme hacia el centro de la capital, incluso a veces con lluvias torrenciales, para lo cual debía invertir casi hora y media de ida, y lo mismo de vuelta.

Entonces en mi clase es imprescindible propiciar experiencias musicales compartidas que impacten positivamente a mis estudiantes, porque el aprendizaje “deja de ser un proceso reproductivo para convertirse en un proceso productivo

de un sujeto activo que se implica en él a través de los procesos de relación que caracterizan el escenario de aprender” (González Rey, 1999, p. 20), y porque “La integración de la motivación del escolar, como proceso intrínseco del aprendizaje, implica diseñar el aula como espacio relacional y no solo como espacio centrado en la exposición del profesor y la profesora” (González Rey, 2009, p. 4).

Pienso también en el *entrainment*, definido por Cross (2010) como “la capacidad de los humanos para alinear sus acciones y sonidos entre ellos, a tiempo, dentro de un marco de experiencia común a todos, formado por pulsos regulares más o menos periódicos, que pueden o no estar presentes fenoméricamente en el sonido musical” (p. 16); en palabras simples, el autor parece referirse al contagioso efecto que cantar o moverse al ritmo de la música puede producir en los seres humanos. Entonces tengo en cuenta que así como en la primera infancia la imitación es un recurso para generar aprendizajes automáticos, también es una herramienta pedagógica al enseñar a tocar un instrumento musical, pero en mi caso, también es necesaria cuando un estudiante no logra entonar ciertas alturas con precisión, por lo cual resulta útil pedirle que cante conmigo en sincronía e intente imitar la forma como alineo mi voz con la altura buscada.

Pero el *entrainment* puedo promoverlo en el aula no solo en cuanto a lo físico o corporal, sino que también me sirve de modelo para buscar un estado mental hacia el cual deseo arrastrar a todos y todas mis estudiantes. Un estado mental de concentración, de empatía, de interés y de disfrute por el aprendizaje, un clima social que incentive la comunicación respetuosa y empática, para que la misma pasión con la que planeo mis lecciones se transfiera a su deseo de ir a mi clase y de permanecer en ella.

2.3. Entronque Interacción – Cuerpo

Otro eslabón que forma parte de la cadena de elementos que influyen en el aprendizaje es el cuerpo.

En su crítica al paradigma dominante en las neurociencias cognitivas y su interés por recalcar el nuevo paradigma de la mente corporeizada, Fuchs (2018) explica que las neurociencias cognitivas tradicionales entienden el cerebro como un ente constructor, y se concentran en preguntas vinculadas a cómo la maquinaria neuronal produce las experiencias del mundo y el sujeto experimentador de dichas vivencias. Desde esta perspectiva, la conciencia es la representación interna del mundo dentro de la cabeza de un ser viviente. En este sentido, el cerebro se considera como un sistema en sí mismo, en oposición al resto del cuerpo y del mundo circundante, mientras que el cuerpo se entiende como un mecanismo de soporte fisiológico para el cerebro que, supuestamente, puede generar conciencia

o un "cosmos dentro de la cabeza", como si ese cerebro estuviese escindido de su cuerpo. Para Fuchs, este enfoque descuida las relaciones recíprocas y los procesos circulares en los que está involucrado el cerebro, y sería como querer comprender el funcionamiento del corazón sin tomar en cuenta el sistema circulatorio, o los pulmones, sin prestar atención al ciclo de la respiración.

Más bien, el conocimiento del mundo circundante es un proceso que iniciamos en la fisiología de nuestros sentidos corporales. A esas sensaciones les asignamos sentidos subjetivos personales que se conjugan en abstracciones y raciocinio. Como explican Peiró i Gregory y Beresaluce Díez:

A lo percibido por los sentidos externos, el cuerpo reacciona con sus órganos y aparatos psico-motrices. A lo evaluado en la cogitativa (como ápice de los sentidos internos) el apetito sensible reacciona con sus pasiones o emociones. A lo conocido intelectivamente, la persona lo valora en conciencia elicitando decisiones y propósitos libres de la voluntad" (2012, p. 110).

Es decir, que lo percibido, lo evaluado y lo conocido, o dicho de otro modo, lo sentido, lo pensado y lo aprehendido, es vivido o experimentado no por una mente, como concepto abstracto, sino por la materialidad de nuestra investidura física. A su vez, los pensamientos, abstracciones, sentimientos y sentidos subjetivos que asignamos sobre el mundo se convierten en ideas o imágenes vivas que nos determinan. Para Belting, el cuerpo no solo es el receptor de dichas imágenes, como explicaban los autores anteriormente citados, sino que ellas se producen en nuestro cuerpo, residen en él, y este último es su medio portador: "Puesto que una imagen carece de cuerpo, ésta requiere de un medio en el cual pueda corporizarse" (Belting, 2007, p. 22).

Por ejemplo, no podemos pretender que una niña aprenda el significado de "familia" o de "amor" a partir de un dibujo. Para comprenderlo, primero debe experimentarlo en carne propia. Los y las infantes dibujan sus percepciones individuales sobre lo que significa "familia" o "amor", y estas representaciones difieren entre sí debido a las vivencias personales que tienen de dichos conceptos. Asimismo, no se aprende música a través de la notación musical; primero hay que experimentarla, y como la música es incorpórea, se torna perceptible cuando se mediatiza a través de nuestro cuerpo, gracias a la activación de un sinnúmero de músculos con los que cantamos, ejecutamos instrumentos musicales o danzamos. De acá la importancia de que la enseñanza de la música anteponga la vivencia sensorial a la comprensión teórica. En ello concuerdan Alerby y Fern (2002) cuando explican que las personas podemos comprender la música y nuestra relación con ella a partir de diferentes dimensiones, y que una de ellas es que el aprendizaje de

la música ocurre cuando se incorporan experiencias y conocimientos al cuerpo. Esta incorporación hace posible el hacer música o la posibilidad de extender nuestro cuerpo con un instrumento musical.

Por otra parte, si ubicamos nuestro cuerpo en el contexto de la institución educativa, encontramos que el mundo de la escuela, es decir, la interacción con otros individuos (estudiantes y docentes), la infraestructura, las rutinas o rituales, el currículum (explícito y oculto), la disposición de los pupitres, el lugar que ocupa la persona que enseña, entre otros factores, son el paisaje que inspira ese cuerpo constructor y portador de imágenes. Al respecto, Vygotsky era conciente de que la escuela era el lugar donde ocurría la “génesis de las funciones psíquicas” (Ivic, 1994, p. 8). ¿Qué imágenes comenzamos a albergar? Imágenes de opresión, obediencia, pasividad, quietud y silencio han sido históricamente promovidas e inculcadas por las instituciones educativas, y nuestro cuerpo responde a ellas con actitudes, posturas e inclusive padecimientos:

En ese clima, muchos niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que traen a la escuela sentidos subjetivos generadores de miedo, inseguridad, baja autoestima y exclusión, asociados a sus historias de vida, no pueden superar esas barreras simbólico-emocionales frente a las exigencias escolares, generando muchas dificultades para aprender (...) Muchos de los problemas de aprendizaje en la escuela se deben al tipo de sentidos subjetivos que se configuran alrededor de las actividades escolares del alumno y que bloquean su expresión intelectual dificultando su integración al escenario social de la escuela. (González Rey, 2009, p. 18)

El pánico escénico experimentado por algunos estudiantes de música podría ilustrar la corporeización del miedo al conocer las consecuencias de una mala interpretación musical ante un jurado, al escuchar las experiencias negativas de sus pares, al conocer las reacciones negativas de ciertos profesores y los intentos fallidos de estos por aportar una retroalimentación útil. Las imágenes de la situación se conglomeran en su cuerpo y le producen sudor frío, náuseas y necesidad incontrolable de vaciar el intestino, por ejemplo.

No obstante, las imágenes son volubles. Constantemente desechamos nuestras representaciones sobre el mundo y las sustituimos por otras nuevas (Belting, 2007). Al ser el cuerpo portador, los cambios en cómo experimentamos las imágenes representan cambios en la experiencia del cuerpo. Esto es esperanzador, pues significa que si voluntariamente favorecemos nuevas imágenes, podemos evitar reacciones no deseadas que las antiguas figuraciones nos causaban. Por ejemplo, a lo largo de la historia, la imagen de la instrucción o educación ha sufrido varia-

ciones. En un principio, la instrucción se daba mediante el tutelaje, uno a uno, de forma que nuestra idea de la educación era la de un maestro enseñando un oficio práctico a un pupilo, en una rígida relación vertical. Posteriormente, aunque se mantiene la misma ligazón de poder entre el alumno y el maestro, descartamos aquella representación y la sustituimos por la del docente dictando cátedra a un grupo de estudiantes sentados en pupitres ubicados en filas simétricas, tomando nota de la teoría dictada. Esta percepción aún reside en nuestro cuerpo cuando pensamos en varios de los contextos de la educación musical, y muchos estudiantes y docentes la consideran repulsiva. Pero el momento de descartar esta vieja idea y sustituirla por otra que responda a nuestra época y satisfaga las interrogantes de la generación actual (Belting, 2007) llegó hace algún tiempo.

¿Cómo me imagino a mí misma en mi salón de clases?, ¿qué me encuentro haciendo?, ¿qué comunica mi lenguaje corporal?, ¿qué actividades estoy mediando?, ¿qué papel están desempeñando mis alumnos y alumnas?, ¿cómo se les ve?, ¿muestran interés, confusión, desmotivación? Como mediadora de aprendizajes me planteo el reto de abandonar la imagen estereotípica de docente que dicta cátedra frente a los y las alumnas, para corporeizar una nueva imagen de mi práctica pedagógica, con la esperanza de que, en la medida en que mi cuerpo la construya, la porte, la viva y la reproduzca, ella se instalará en mi cultura educativa

2.4. Entronque Cuerpo – Flow

Cuando experimentamos el aprendizaje como una actividad conectada positivamente a nuestra subjetividad, y por ende, satisfactoria, tanto en solitario como en la interacción con otros, esto nos motiva a repetir esa vivencia. Ello suele suceder a músicos y músicas, quienes—se dice—experimentan cierto “estado mental” (Parncutt y McPherson, 2002, p. 119) cuando ejecutan su instrumento, especialmente al improvisar.

Dicho “estado mental” comenzó a ser estudiado en la década de los años 80 por Mihaly Csikszentmihalyi y sus colegas, quienes lo llamaron estado de flow.

Según Nakamura y Csikszentmihalyi (2002), las personas participantes de sus estudios describían el estado de flow como una experiencia subjetiva al asumir retos apenas manejables, abordando una serie de objetivos, continuamente procesando retroalimentación sobre su progreso y modificando sus acciones con base en esa información. En tales condiciones, el estado subjetivo al que ingresaban poseía características como concentración intensa y bien enfocada en la tarea, fusión de su acción y su conciencia, pérdida de la conciencia de sí como agentes sociales, sensación de control sobre sus acciones y la situación, sensación de que el tiempo había pasado más rápido de lo normal y alto grado de gratificación.

Dicha gratificación no solo les afectaba en aspectos emotivos y motivaciona-

les, como por ejemplo, incentivándoles a persistir y a repetir la actividad (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002), sino también en su corporeidad, pues como demostró De Manzano et al. en sus experimentos con pianistas (2010), también es posible observar disminución del ritmo cardíaco, de la presión arterial y relajación de los músculos faciales.

Las implicaciones prácticas de estos descubrimientos tocan el campo de acción docente. Me cuestiono nuevamente y reflexiono que, si fuera capaz de controlar no solamente las condiciones ambientales de mi clase, sino también las subjetivas, podría inducir a mis estudiantes a un estado de flow que los enganchara al conocimiento y a su búsqueda.

2.5. *Entronque Flow – Doble Conciencia*

Podemos encontrar un paralelismo entre el estado de flow—descrito líneas arriba con referencia a Nakamura y Csikszentmihalyi (2002), Parncutt y McPherson (2002) y De Manzano et al. (2010)—y el concepto de “doble conciencia” de Ascott (1998).

Por una parte, en la definición del flow se habla de un estado de concentración intensa en la tarea, y de una pérdida de la conciencia de quien la realiza. Asimismo, Ascott describe la “doble conciencia” como el estado del ser que ofrece acceso simultáneo a dos campos de experiencia distintos. De acuerdo con Ascott, así se define el “trance chamánico”, en el cual el chamán o brujo está simultáneamente tanto en este mundo como también navegando por los límites más remotos de otros mundos, espacios psíquicos para los que sólo tienen autorización para acceder con la preparación obtenida por el ritual físico y la disciplina mental, y normalmente con ayuda de la “tecnología vegetal” (1998, p. 357/358).

En ambos casos (flow y “doble conciencia”) se trata de una doble contemplación, es un estar y no estar dentro de nuestra investidura material. Históricamente, y como explica Ascott, las culturas usan drogas (tecnología vegetal) y rituales para entrar en esa condición. Tal vez la música, si funcionase como un mantra, nos permitiría ingresar en ese mismo estado. De hecho, aparentemente la música sí tiene ese poder. Malhotra et al. (2014) diseñaron un estudio para determinar cómo la música podía afectar el tiempo de reacción de una persona y su capacidad de concentración. A 30 participantes con buena salud les administraron una prueba en línea que medía el tiempo de reacción (Online Reaction Time Test), la cual consistía en mostrarles un semáforo en la computadora e instruirles a clicar el botón del ratón lo más rápido posible cuando el semáforo se pusiera en verde. La prueba se administró con y sin estímulos auditivos, específicamente, con el mantra Gayatri, una de las oraciones más reverenciadas del hinduismo.

Al comparar los tiempos de reacción, Malhotra et al. observaron que, en

promedio, el tiempo de reacción de las pruebas con el mantra fue menor que el tiempo de las pruebas sin él. En general, los investigadores concluyeron que la música reduce las distracciones, ayuda a incrementar la concentración y retrasa la fatiga, entre otras aplicaciones.

La música, entonces, nos permite ingresar a esa zona de doble conciencia, donde por un lado gozamos de plena concentración en una tarea específica, a tal punto de que casi nos abstraemos de nuestro mundo circundante, pero por otra parte, no perdemos del todo la noción de nuestro entorno inmediato. Hay una conciencia física del lugar que ocupa nuestro cuerpo, pero también una conciencia mental sobre la tarea que estamos realizando y, en ese momento, nos desdoblamos.

En esta misma línea de pensamiento, Ascott (2007) compara el prana (fuerza vital, energía cósmica en el yoga, y en la medicina y artes marciales indias) y el Ch'i (energía natural, fuerza vital o flujo de energía en la medicina y las artes marciales chinas), con la luz biofotónica emitida por el ácido desoxirribonucleico (ADN).

Según explica dicho autor, un biofotón es una quimioluminiscencia de origen biológico no enzimático y de intensidad ultra débil. La luz biofotónica es almacenada por las células, específicamente en las moléculas de ADN de su núcleo. Esto genera una red de luz que el ADN constantemente emite y absorbe, conectando los organelos, células, tejidos y órganos, sirviendo como la principal red de comunicación del cuerpo. Estamos hablando de una red de información que se gesta en un nivel de percepción nanométrico, un campo a mitad de camino entre “la densidad material de nuestro mundo cotidiano y los numerosos lugares de inmaterialidad subatómica”, un punto de transición “entre nuestro marco material y el frágil cuerpo; entre los órganos y el aura” (Ascott, 2007, pp. 618-619).

¿Será posible en el futuro que ese espacio nanométrico donde ocurren nuestras interconexiones bioquímicas de información, donde reside el Ch'i o el prana, pueda extenderse y conectarse también con el mismo espacio nanométrico de otro ser humano, como por ejemplo, el de uno de nuestros alumnos? Así como en la actualidad son posibles las conexiones telemáticas que mantienen unido al planeta, me pregunto si—logrando sintonía a ese nivel nano en el estado de “coherencia cuántica” descrito por Ascott—será viable generar un intercambio de información similar, directamente de aura a aura, entre docentes y estudiantes, viceversa y en cualquier otra dirección interpersonal. De ser posible, las dinámicas de aprendizaje humano generarían posibilidades ilimitadas.

3. Conclusiones

Imagino la vivencia del aprendizaje y la enseñanza de la música como una experiencia de intercambio, de sintonía sensorial. La música, de por sí, ya tiene la capacidad de unir a los seres humanos, ¿para qué generar el efecto contrario mediante prácticas educativas que enfatizan la separación, la objetividad y la anulación de lo subjetivo y de lo corporal?

La apatía y el aburrimiento son factores que impiden a estudiantes el ingreso a un estado de flow o de “doble conciencia”, pero el salón de clases está diseñado alrededor de las actividades docentes en lugar de constituir un espacio social de intercambios, motivación, reflexión y debate, que alimente el compromiso y la curiosidad por el conocimiento, que invite a reflexionar, a criticar, a sentir, a relacionarse, a asumir una posición en un espacio social y a desarrollar no solo la persona, sino también la “colectividad” (González Rey, 2009, pp. 13-18).

No tengo una fórmula para lograr eficaz y eficientemente las conjeturas delineadas antes, solo me colman las preguntas. Ante ellas, intento buscar respuestas en fuentes no tradicionales, en posturas que me permiten soñar, reflexionar y plantear más cuestionamientos. Me permito imaginar nuevos escenarios, crear y portar nuevas imágenes en mi cuerpo sobre lo que significa la educación, la música, la educación musical y la vivencia de la música. Estas nuevas imágenes me conectan subjetivamente a mi quehacer, asignándole nuevos sentidos subjetivos y renovando constantemente mi pasión por lo que hago.

Notas

1. Un agradecimiento especial para el Dr. Eduardo Russo. Sus lecciones inspiraron la redacción de este ensayo.
2. Van der Veer y Valsiner, editores del texto de Vygotsky, explican que el término ruso *perezhivanie* no encuentra una traducción exacta en inglés (y por su explicación, tampoco en español), pues dicha palabra contiene la idea de que una misma situación objetiva puede ser interpretada, percibida, experimentada o vivida por diferentes niños de diferentes maneras, por lo cual, hablar de “experiencia emocional” o “vivencia” parece no satisfacer la complejidad del concepto ruso. Ver páginas 339-340 de Van der Veer, R. y Valsiner, J. (Eds.). (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford, U.K.: Blackwell.

Referencias bibliográficas

- Alerby, E. y Ferm, C. (2005). Learning music: embodied experience in the life-world. *Philosophy of Music Education Review*, 13, 177-206.
- Ascott, R. (1998). The shamanic web: art and technoetics in the bio-telematic domain. En E. A. Shanken (Ed.), *Telematic embrace: visionary theories of art, technology and consciousness* (2003), (pp. 356-363). University of California Press: Berkeley.
- Ascott, R. (2007). La trayectoria del arte: medios húmedos y las tecnologías de la conciencia. En J. La Ferla (Comp.), *El medio es el diseño audiovisual* (pp. 615-619). Universidad de Buenos Aires, Cátedra La Ferla: Buenos Aires.
- Belting, H. (2007). *Medio – imagen – cuerpo. Antropología de la imagen*. Katz Editores: Buenos Aires.
- Capote González, A. (s.f.). *La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas*. Manuscrito sin publicar.
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemus*, 1 (número especial), 9-19.
- De Manzano, Ö. et al. (2010). The psychophysiology of flow during piano playing. *Emotion*, 10(3), 301-311.
- Ferrater Mora, J. (1971). *Diccionario de filosofía (Tomo II. L-Z)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fuchs, T. (2018). *Ecology of the brain: the phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- González Rey, F. L. (1999). Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. *Linhas Críticas*, 4(7-8), 17-22.
- González Rey, F. L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, 3, 140-159. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=139012667013>
- González Rey, F. L. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(número especial), 1-24.
- González Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Guinsberg, E. (1998). Subjetividad. En L. Baca Olamendi et al., *Léxico de la política* (pp. 714-720). México: FLACSO, SEP-Conacyt, FCE y Fundación Heinrich Böll.

- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV(3-4), 773-799.
- Malhotra, V., Garg, R., Dhar, U., Goel, N., Tripathy, Y., Jaan, I., . . . Arora, S. (2014). Mantra, music and reaction times: A study of its applied aspects. *International Journal Of Medical Research & Health Sciences*, 3(4), 825-828. doi: 10.5958/2319-5886.2014.00008.3
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C. R. Snyder y Shane J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Oxford University Press: Oxford.
- Parncutt, R. y McPherson, G. E. (2002). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.
- Peiró i Gregori, S. y Beresaluze Díez, R. (2012). Subjetividad y educabilidad. Orientaciones para la praxis docente. *Exedra*, 6, 105-122.
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146.
- Schlemenson, S. y Mitjans Martínez, A. (Coord.). (2014). *Aprendizaje y subjetividad: diálogo entre el psicoanálisis y el enfoque histórico-cultural*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Oxford, U.K.: Blackwell.

Biografía de la autora

Liliana Alicia Chacón Solís

lillianaalicia@yahoo.com

Bachiller en Filología Española (Universidad de Costa Rica), Bachiller en Enseñanza de la Música (Universidad de Costa Rica), Máster en Educación Musical (Universidad de Toronto, Canadá) y Doctora en Arte (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Docente e investigadora en la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, donde actualmente tiene a su cargo los cursos Ritmo auditivo I y II, Formación Musical III y IV, Técnicas de investigación y Curriculum, planeamiento y evaluación en la enseñanza instrumental y vocal, además de la coordinación de la Comisión de Trabajos Finales de Graduación. También, forma parte de la Comisión de Investigación y de la Comisión Compartida de la carrera de Enseñanza de la Música. Colabora como directora y lectora de varias tesis, tanto en la Escuela de Artes Musicales como en la de Formación Docente.