

Alejandra García Trabucco
María Alejandra Silnik
Andrea Verónica Yurcic

Entrando a la música de cuerpo entero

*Un enfoque cognitivista para la enseñanza
inicial de los instrumentos*

La ejecución de un instrumento musical es un procedimiento complejo que, con un fin de expresión artística, conjuga habilidades provenientes de una diversidad de campos que exceden lo estrictamente musical. El individuo que se inicia en el estudio de un instrumento puede reducir la complejidad de la situación aprovechando su experiencia personal en los diferentes dominios involucrados. Tomando como marco teórico estudios cognitivistas que analizan los mecanismos de apropiación de conocimiento nuevo a partir de la reposición de conocimiento previo, las autoras trabajan sobre su adaptación al campo de la enseñanza inicial de los instrumentos musicales.

Nacida en Buenos Aires, realizó sus estudios en el Conservatorio Nacional de Música y en la Universidad de Cincinnati, Ohio, donde obtuvo un Master en Música. Recibió becas de la Camerata Bariloche, la Comisión Fulbright y el National Endowment for the Arts, EEUU. Vive en Mendoza desde 1994, donde se desempeña como Profesora Titular de la Cátedra de Oboe de la UNCuyo, y ejecutante de Oboe y Corno Inglés en la Orquesta Filarmónica Provincial. Desde 2003 es Directora de Carreras Musicales de la FAD, UNCuyo. Ha integrado organismos sinfónicos y de cámara en Argentina, Uruguay y Estados Unidos. Actualmente integra el Quinteto Aulos, que grabó el CD "Música para maderas", presentado en concierto en el Salón Dorado del Teatro Colón de Buenos Aires. Como investigadora dirigió los proyectos "Estrategias Didácticas para la Enseñanza Inicial del Oboe", parte I y parte II, 1998-2001. Actualmente dirige el proyecto "Propedéutica de la ejecución musical", subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Profesora de Enseñanza Primaria. Se formó profesionalmente en Dinámica Corporal-Eutonía con la Lic. Susana Kesselman (Bs.As.). Facilitadora en Desarrollo Personal. Master Internacional en Creatividad Aplicada Total de la Universidad Santiago de Compostela (España). Formación especial en Psicoterapia Gestalt, Psicología Transpersonal y Musicoterapia. Como docente se ha desempeñado en el Instituto Musical Argentino, en la Escuela Superior de Musicoterapia de Mendoza y Facultad de Educación Física de la Universidad Juan Agustín Maza. Como investigadora realizó los proyectos "El sentido del Trabajo Corporal en la formación Personal del Musicoterapeuta", "Incidencia de las Técnicas de Trabajo Corporal Conciente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional" y Eutonía y Creatividad en la Formación de Músicos Profesionales". Coordina talleres en ámbitos artísticos, de la salud y la educación.

Licenciada en Fagot, posgraduada en Karlsruhe, Alemania. Se desempeña desde 2003 como Profesora Titular de la Cátedra de Fagot de la FAD y Primer Fagot Solista en la Orquesta Sinfónica UNCuyo. Es integrante del Quinteto Aulos. Fue becaria del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) y de la Junge Kammerphilharmonie Baden-Württemberg. Su trayectoria artística la ha llevado a recorrer países como EEUU, Chile, Noruega, Suecia, Estonia, Polonia y Alemania.

INTRODUCCIÓN

El acto de ejecutar un instrumento musical exige el manejo de destrezas provenientes de diferentes áreas del conocimiento y la experiencia, que exceden no sólo la técnica instrumental específica sino también lo estrictamente musical. La autoimagen corporal, ligada al nivel de desarrollo psicomotriz, la capacidad de comunicación a través de un medio no verbal, el acceso al mundo sonoro interno y la creatividad, se conjugan con el dominio técnico desde el primer instante en la ejecución musical.

A la luz de esta perspectiva, entendemos que el individuo que toma su primer contacto con un instrumento posee una cantidad variable de experiencia previa en todo el espectro de áreas involucradas. Como contrapartida, observamos que la misma rara vez es capitalizada por el docente instrumentista.

Los estudios que conforman nuestro marco teórico han sido reunidos en el Movimiento de Concepciones Alternativas (Rodríguez Moneo, 1999). Los mismos analizan los mecanismos de apropiación de conocimiento nuevo a partir de la reposición de aprendizajes previos y describen el uso que los individuos hacen de sus experiencias cotidianas para explicarse una situación desconocida.

La meta final de esta investigación aplicada es el diseño de herramientas didácticas para ser empleadas en la iniciación al estudio de un instrumento musical, que se basen en la reposición de conocimiento previo. Proponemos un abordaje pedagógico que mantenga, desde el primer momento, la integridad de la ejecución instrumental, entendida como un complejo de habilidades multicontextuales y que para lograrlo, recurra a la experiencia que el principiante cuenta en los diferentes dominios involucrados.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La enseñanza de los instrumentos, particularmente la de los vientos de la orquesta, se ha caracterizado por aferrarse a un enfoque que ha sido superado hace ya tiempo en otras áreas de la docencia general y musical.

En una primera clase típica de instrumento, se lo presenta y se enseña cómo armarlo, desarmarlo y cuidarlo en general. Puede seguir una descripción de cada parte del instrumento, alguna breve explicación sobre el fenómeno acústico que lo hará sonar y luego manos a la obra: a recibir las primeras instrucciones sobre cómo soplar, sostener, embocar, balancear el objeto desconocido. Si bien seguramente habrá una breve charla sobre los antecedentes del alumno en relación a la música y tal vez sobre sus motivaciones para comenzar a estudiar el instrumento, la mayoría de las veces esto no pasa de ser un dato anecdótico que no hará desviar el plan de acción cuidadosamente diseñado para que cualquiera salga tocando. El alumno, con su irreductible individualidad, queda en segundo plano, ante la tarea enorme de dominar el complejo aparato.

Tomando en cuenta esta realidad, rescatada de nuestra propia experiencia como alumnas, docentes e intérpretes, surgieron las primeras preguntas disparadoras:

- ¿Es imprescindible comenzar el estudio de un instrumento aislando la técnica instrumental de los demás componentes que integran una ejecución musical?
- ¿Cuáles son, exactamente, esos otros componentes?
- ¿Qué beneficio tendría trabajar los diferentes componentes en simultáneo, manteniendo así la integridad del acto de ejecución musical?

- ¿Qué experiencias previas del principiante, en los diferentes dominios involucrados, pueden allanar el camino hacia la ejecución de su instrumento?

OBJETIVOS

Los dos objetivos principales de nuestro trabajo dividen el desarrollo de la investigación en partes claramente diferenciadas:

- Analizar y describir la situación del individuo que inicia el estudio sistemático de un instrumento, en relación a los obstáculos principales que encuentra y las estrategias que emplea para resolver la situación.
- Diseñar herramientas didácticas para la etapa propedéutica de la ejecución instrumental, que apunten a desarrollar armónicamente las habilidades complejas requeridas, basándose en la experiencia previa de los alumnos en los principales campos involucrados.

HIPÓTESIS

La complejidad de la ejecución musical, entendida como la articulación instantánea de habilidades y conocimientos de diferentes dominios en función de un objetivo de expresión artística, puede ser reducida por el ejecutante novato a través de un rescate y resignificación de sus experiencias previas en los campos involucrados.

HIPÓTESIS DERIVADA

Si en la propedéutica de la ejecución musical se emplea un enfoque didáctico centrado en la reposición de conocimiento previo con proyecciones entre los diferentes dominios involucrados, se logrará un aprendizaje mejor anclado en la realidad vital de cada individuo, más respetuoso de la característica multicontextual del campo de estudio y, consecuentemente, de mejor calidad en términos de comunicación artística.

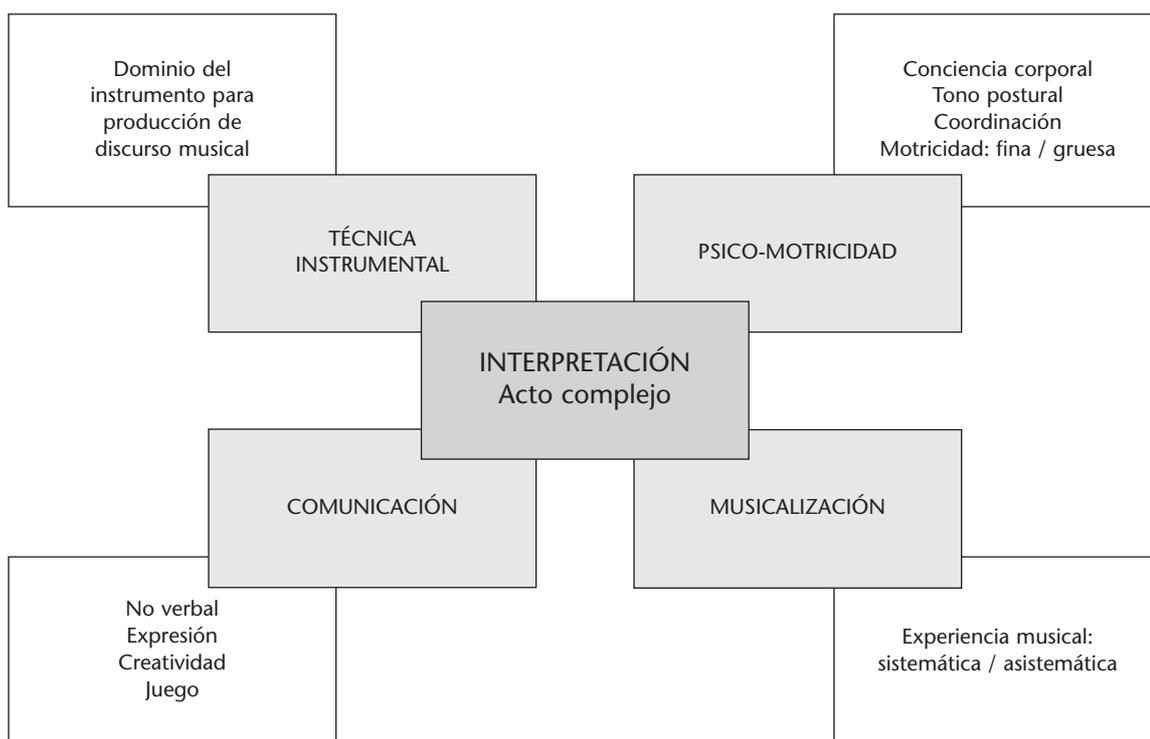
DESARROLLO

La primera necesidad que surge en nuestro proceso de indagación es la de definir los elementos que consideramos componentes indispensables de una ejecución musical y el modo en que los mismos se relacionan. El objetivo de esta etapa es precisar qué es lo que el ejecutante novato enfrenta en su encuentro con el instrumento elegido, para poder avanzar luego sobre las estrategias que despliega para resolver la situación y, en base a lo averiguado, proponer enfoques didácticos pertinentes.

LA EJECUCIÓN MUSICAL COMO SÍNTESIS DE HABILIDADES MULTICONTEXTUALES

Desde nuestra perspectiva, el multicontexto de la ejecución musical es un complejo en el que interactúan la **técnica instrumental** propiamente dicha, el **desarrollo psicomotriz** del ejecutante, su **mundo sonoro interno** y sus habilidades para la **comunicación** (Cuadro I).

El conocimiento sensible de objetos nos ocupa como seres humanos desde los primeros meses de vida. Las primeras hipótesis que manejamos desde niños se refieren al entorno y la relación de nuestro cuerpo con el mismo, por ello construimos muy pronto concepciones acerca del movimiento, la relación peso-volumen, etc. Este conocimiento no declarativo sobre el mundo físico está arraigado en lo más elemental de nuestra primera experiencia, y nos permite in-



CUADRO I: Interpretación como acto complejo

a) Técnica instrumental

La técnica instrumental nos permite dominar el medio físico a través del cual canalizaremos nuestro discurso musical. Hablamos de emisión, embocadura, digitación, golpes de arco, gestos de muñeca, etc., según corresponda a los diferentes instrumentos y sus modos de ejecución. Si bien la técnica de cada instrumento se constituye en un procedimiento particular, está compuesta de una serie de acciones físicas menores sobre las que todos tenemos algún grado de experiencia. Acciones cotidianas como sostener, manipular, soplar o digitar se ajustan a un nuevo contexto y son resignificadas a la luz de los objetivos particulares que se persiguen en una interpretación musical, pero no dejan de ser, desde cierto ángulo, familiares.

interpretar y actuar sobre nuestro ámbito vital. De modo que el manejo eficiente de un objeto, sea este una cuchara o un clarinete, es una actividad sobre la cual todo individuo tiene una base de experiencia desde la cual puede partir con confianza.

Los movimientos que requiere la técnica de un instrumento son sumamente refinados y precisos. Según Barret (1978), los mismos comienzan por responder a un control mayormente verbal (nos dicen "está alto", nos indicamos "puse demasiado peso en esa nota", nos autoinstruimos "mantener los dedos cerca de las llaves") para ir paulatinamente respondiendo a un control propioceptivo directo, donde se "saltea" la verbalización. De modo progresivo, las diferentes acciones involucradas en la ejecución instrumental se van ajustando a esquemas globales de acción.

Tomando como ejemplo la ejecución de un instrumento de viento, nos planteamos qué acciones de la vida diaria se relacionan con las acciones básicas de tocar (Cuadro II).

TOCAR
un instrumento de viento implica
SOSTENER | SOPLAR | DIGITAR | ARTICULAR
para
COMUNICAR MENSAJES MUSICALES

¿Qué experiencias de la vida cotidiana se conectan con estas acciones?

SOSTENER

Tubos, palos, ramas, bastones, paraguas, bate de béisbol, palo de amasar...
Y con ellos se puede: sopesar, blandir, hacer equilibrio, hacer señales, saludar, amenazar, dirigir...
*También se **sostiene**: una posición, una conversación, a otra persona, una situación difícil, una opinión...*

SOPLAR

Suspirar, soplar velas, molinillos, panaderos, pompas de jabón, cerbatanas de birome, peines con celofán, silbatos, espantasuegras, papelitos, barquitos de papel en una palangana, inflar globos, jadear, chistar, sisear...
*También **soplar** se relaciona con: "buchonear", sacarle algo a alguien, tener un soplo al corazón, un soplo de vida, quedarse sin aire, darse un respiro, una bocanada de aire fresco, pasar como un suspiro, darse aires de princesa...*

DIGITAR

Escribir a máquina, calculadora, teléfono, otros botones o maquinitas, pianito de juguete, arpa de gomitas, amasar, juegos de dedos, rascar, masajear, tamborilear, acariciar, escribir en un vidrio empañado...
También decimos: estaba digitado, la dedocracia, la hora señalada, tocar el pianito en la comisaría, ensuciarse las manos, manipulación, mani pulite, estamos a mano, mano santa, mano dura, manotazo de ahogado, meter el dedo en la llaga, ¿cómo viene la mano?...

ARTICULAR

Chasquear la lengua (no, no, no - ufa), decir consonantes, d, t, r, brrr, zzz, sacar la lengua, hacer un chimpancé, doblar la lengua como un canuto, lamer, decir trabalenguas...
*También **articulamos**: ideas, proyectos, materias, un discurso, tenemos dolor articular, conocemos el artículo neutro, un artículo de diario, Art. 1 inc.6, artículo de costumbre, artículo mortis...*

CUADRO II: ¿Qué es Tocar un Instrumento de Viento?

b) Musicalización

Las destrezas mencionadas tienen como único fin la transmisión de un mensaje musical. Este objetivo se articula desde el **mundo sonoro interno** personal. Cualquier individuo, en tanto integrante de una cultura, posee un bagaje de experiencia musical asistémica adquirida en forma espontánea, al que se suman las instancias de educación musical que pueda haber tenido en su vida. Este núcleo sonoro personal es lo que se expresa a través del instrumento y *“aparece como una forma de proyección de la personalidad integral en un código no verbal”* (Gainza, 2002: 115).

Toda ejecución musical es, indefectiblemente, un reflejo del grado de musicalización del ejecutante. Es desde la propia usina de experiencias con la música que el ejecutante novato irá forjando su camino de intérprete. Este camino consistirá, en principio, en ordenar y rotular la información musical que entró

espontáneamente a sus oídos a lo largo de su vida y, a partir de esa base, desarrollar canales más refinados de almacenamiento, procesamiento y producción de música (Cuadro III).

Desde nuestra perspectiva, el acceso a este mundo sonoro privado, tanto por parte del propio alumno como del profesor, es imprescindible para comenzar a enseñar/aprender. Si bien se podría suponer que esto se da en forma natural, notamos que el enfoque excesivamente dirigista que suele emplearse en la enseñanza de los instrumentos hace que los alumnos, frecuentemente, tabiquen su conocimiento previo de la música, produciendo resultados que no reflejan su verdadero nivel de musicalización¹. Rodríguez Moneo hace notar que *“en los contextos educativos es frecuente encontrar una barrera impenetrable que delimita el mundo académico y el mundo cotidiano”*, con los nefastos resultados que pueden inferirse² (p. 44).

MUSICALIZACIÓN ESPONTÁNEA

¿Qué música compone nuestro mundo sonoro cotidiano?

Canciones sociales: cumpleaños feliz, cantitos de fútbol, cargadas, campamentales, políticas, jingles, de moda.

Canciones infantiles: tradicionales, de pedagogas, folklóricas locales y universales, arrullos.

Canciones religiosas, patrias, folklóricas, de moda, etc.

Temas clásicos muy famosos: Carmen, 5º Beethoven, Estaciones de Vivaldi, Barbero de Sevilla, Bolero de Ravel, etc.

Música de juguetes sonoros: cajitas de música, muñecas, pianitos.

Música del acervo familiar particular.

TAMBIÉN SABEMOS:

cantar en la ducha, karaoke, cantar haciendo las cosas de la casa...

O sea que todos conocemos, intuitivamente,

lo que esta música tiene implícito:

Forma: AA/AB/ABA/, estrofa y estribillo.

Tonomodalidad: mayor menor, algunos modos antiguos.

Armonía: tonal básica -cad V-I, IV-I, IV-V-I-, armonías enriquecidas tipo jazz.

Compases: simples y compuestos.

Ritmos: ligados al baile o a la letra, algunos valores irregulares.

Texturas: monodías, monodía acompañada, polifonía (cánones de campamentos, algunos juegos), heterofonía (cantitos de hinchada superpuestos), homofonía (iglesia).

Instrumentación: folklórica, de tango, de jazz, de rock, orquesta sinfónica.

c) Psicomotricidad

La ejecución es una tarea eminentemente corporal, ya que soplamos, digitamos, sostenemos el instrumento, manipulamos el arco, etc., con el cuerpo. Por ende, el nivel de **desarrollo psicomotriz** de un individuo —entendiendo por ello conciencia corporal, tono postural, coordinación, motricidad fina/gruesa— ligado a sus experiencias de movimiento, se refleja en la calidad de este manejo. En este sentido, son insoslayables los vínculos entre el tono muscular y la vivencia del propio cuerpo, con el estado de la vida afectiva de cada persona. Concordamos con Lapierre, quien afirma que *“el tono postural utiliza las mismas vías sensoriomotrices que el tono psicoafectivo. Las modulaciones de*

tono son el resultado de un compromiso entre las tensiones de origen postural y las de origen psicoafectivo” (Lapierre, 1977: 90)

En la misma línea, Ferguson resume *“Nuestros cuerpos acaban convirtiéndose en autobiografías ambulantes (...)”* (Ferguson 1989: 292) ³.

Desde la consideración de que el cuerpo del músico es tan importante en el resultado final de su ejecución como el instrumento que interpreta, podemos afirmar que el estado del mismo resultará determinante en la producción del sonido, ya que es su caja de resonancia. Es **el instrumento con que toca su instrumento**.

Nos planteamos la necesidad de una suerte de “afinación” de este cuerpo-sonido, que permita al interés

COMUNICACIÓN NO VERBAL Todos manejamos cotidianamente:

MENSAJES CORPORALES

Concientes

- juegos (dígalo con mímica, truco, juegos de manos tipo “Aquel manzano”, de coordinar acciones tipo sogas, poliladrón, rayuela, elástico)
- deportes
- imitaciones, burlas.
- bailar
- ritos
- gestos
- con todo el cuerpo (qué me importa)
- con brazos y manos
(me corto las venas, ahora vas a ver, pase usted, tome asiento)
- con manos (cafecito, un minuto, ojito)
- con cabeza
- faciales (Dios mío, duda)
- bucales (mueca de desagrado)
- con los ojos (sorpresa, guiño de complicidad)

Menos concientes

- lectura corporal en general: miradas, posturas, actitudes, distancias, velocidades, ritmos, intensidades, tensiones, reiteraciones
- vestimenta

MENSAJES EN OTROS CÓDIGOS

- plástica | escultura | fotografía | danza | teatro | etc.

CUADRO IV: Comunicación No Verbal

prete entregarse a la música con menos condicionamientos e inhibiciones, superando la actitud hipercrítica que la educación académica tradicional suele promover. Se trata de integrar la vivencia corporal, con todo su bagaje, a la práctica cotidiana, para superar presiones y sobreexigencias, ligadas a una perspectiva basada exclusivamente en el esfuerzo, que “desoye” dificultades de otro orden. *“Afino y esto incluye afinar el instrumento, afinar el cuerpo, afinar la atención, explorar y equilibrar sutilmente la sensación de los huesos, los músculos, la sangre”* (Nachmanovitch, 1991: 94).

d) Comunicación

Esto nos lleva al último de los campos seleccionados que es el de la comunicación, ya que éste es el sentido de toda ejecución instrumental, aún la más simple. Entendemos que más allá de poder leer la música, digitar, embocar o lo que corresponda según el instrumento, aparecen, no siempre de manera explícita para el ejecutante, inquietudes en torno a:

- Qué quiero comunicar.
- Qué puedo comunicar.
- Qué no puedo y quisiera comunicar.
- Qué comunico aunque no quiera.

Si bien la comunicación a través de un medio no verbal como es la música instrumental tiene sus propios códigos e implica el desarrollo de habilidades particulares, queda claro que uno nunca no comunica. Lógicamente, también en este ámbito el alumno principiante tiene una cantidad de experiencia previa que debe ser rescatada y capitalizada desde el comienzo (Cuadro IV).

Más allá de su destreza técnica, el músico está poniendo en juego todo su ser, sea conciente o no de ello. Puede comunicar tanto sus trabas e inseguridades, como el placer o la alegría que está experimentando. Nachmanovitch lo dice claramente: *“Lo que tenemos que expresar ya está con nosotros, es nosotros”* (p. 23)

El recorrido vital en general y la experiencia subjetiva del mismo, determinan el cómo, desde dónde y por qué nos paramos cada uno de nosotros ante el mundo. Hablamos de una actitud mental, emocional y física particulares y únicas.

Transmitir un mensaje no verbal desde el punto de vista artístico, implica una serie de destrezas que no siempre figuran en los planes de clase y que, por lo tanto, queda más o menos librado a las inquietudes y habilidades innatas particulares de cada alumno. Nos referimos a capacidades creativas y expresivas, así como de aptitudes lúdicas⁴.

Y A LA HORA DE TOCAR...

Todo este conjunto de habilidades musicales y extramusicales aparecen como un todo indivisible en la ejecución musical. Por tratarse de un arte del devenir, la música ejecutada requiere la actualización de las destrezas mencionadas en un todo coherente, con una finalidad eminentemente expresiva. Se trata de manejarlo todo a la vez de manera óptima.

Nuestra perspectiva del acto de ejecución con un alto nivel de excelencia, en músicos de cualquier nivel, se asimila al “Estado de Flujo” (Csikszentmihalyi, 1997). Se identifica de este modo a aquellas experiencias en las que pensamiento, intención, sentimiento y todos los sentidos, se enfocan hacia una misma meta, con un particular estado de liviandad y fluidez. Desde una absoluta presencia y confianza se va realizando una precisa y dinámica adecuación a las demandas del momento con un gasto mínimo de energía mental.

Se trata de un hacer estando totalmente presente, en entrega absoluta, con una concentración total pero no forzada, que se vive con gran placer. Un modo de estar en la tarea en la que todo lo demás desaparece. Para que esto sea posible debe haber un previo trabajo de reordenamiento interior, donde no haya esfuerzo implicado en contener, negar o evitar aspectos de nuestra interioridad.

Sólo es posible alcanzar este estado una vez que, trabajando sobre tensiones profundas, generales o localizadas, a través de diferentes recursos de autoindagación, se ha logrado un alto grado de apertura, flexibilidad y motivación. Es allí cuando aparecen entusiasmo, compromiso, disfrute, junto con un inmejorable rendimiento en una tarea, que está en sintonía perfecta con los deseos y posibilidades de quienes las ejecutan. Por este motivo nos resulta especialmente integradora esta mirada y la consideramos un insumo fundamental en nuestro análisis.

Nachmanovitch se aproxima a esta concepto al expresar que: *“No es cuestión de hacer venir el material sino de desbloquear los obstáculos para su flujo natural”* (p. 23).

A esta clase de experiencias, que aparecen ocasionalmente en medio de una actuación o mientras se estudia, las identificamos como momentos mágicos en donde contamos con una concentración absoluta, pero paradójicamente no somos del todo concientes de lo que hacemos; simplemente las cosas ocurren. *“Una persona puede involucrarse en lo que hace en forma intelectual o emocional, imaginativa, física, pero la autenticidad real la reconocemos cuando la persona está totalmente involucrada”* (Ibid. p.210).

Entrega y relajación, remiten necesariamente al cuerpo y a un estado de conciencia donde hay apertura, flexibilidad y confianza.

Conviene destacar la mirada de Goleman (1997) con respecto a este Estado de Flujo, entendiendo que el mismo es el punto culminante de la Inteligencia Emocional. Ésta es definida por el autor como “*Capacidad de conocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.*” (Goleman, 1998: 430). Puede decirse que esta clase de inteligencia define el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades innatas, determinando nuestro desempeño en cualquier actividad⁵.

Esta regulación emocional es la que aceita todas las capacidades del individuo y le permite fluir sin obstáculos innecesarios y flexibilizarse ante los impresionables. Es tal vez lo que permite el surgimiento de lo más propio de cada cual; su aporte distintivo y original. Precisamente lo que se espera de un artista.

Podemos sintetizar lo antedicho afirmando que la ejecución musical requiere una serie de destrezas, cuya puesta en práctica guardará una vinculación directa con el equilibrio psicofísico del ejecutante. Hablamos de las estrechas relaciones entre capacidad intelectual, vida emocional y motricidad propiamente dicha.

PROPEDÉUTICA DE LA EJECUCIÓN MUSICAL

Hemos visto hasta aquí que la interpretación musical se constituye como un entramado complejo cuya resolución representa un desafío considerable para el docente. Entendemos que la posibilidad de hallar herramientas eficientes para enfrentarlo, está íntimamente ligada a una percepción ampliada del mismo.

Desde el punto de vista didáctico, entendemos que la articulación de habilidades y conocimientos diferentes que exige la ejecución, puede ser enfrentada con éxito por el principiante a través de un rescate y resignificación de sus experiencias previas.

ANALOGÍA Y PROYECCIÓN INTERDOMINIO COMO PUENTES

El “Movimiento de Concepciones Alternativas” surge a partir de los años setenta como una nueva perspectiva teórica de esencia constructivista (Gilbert y Swift, 1985; Pozo y Carretero, 1992 y otros) que se ocupa del uso que los individuos hacen de sus experiencias cotidianas para resolver situaciones desconocidas.

Las concepciones alternativas son, siguiendo a Rodríguez Moneo, “*construcciones personales que surgen de la interacción del individuo con su entorno, con el fin de dar sentido a éste*”, y son fuertemente dependientes

del dominio de conocimiento. Gellatly (1986) nos brinda un ejemplo interesante al describir el impresionante grado de pericia que alcanzan los nativos de las Islas Puluwat, en el Océano Pacífico, en la navegación sin instrumentos. Su entrenamiento se completa luego de aproximadamente veinte años de experiencia en el mar, a lo largo de los cuales aprenden a combinar una enorme cantidad de datos diferentes (el cielo, la conducta de las aves, los intervalos entre olas, el viento, etc.), que aseguran la precisión de sus navegaciones, demostrando cuánto asimila el individuo de su entorno interactuando con él. Como músicas de orquesta, no podemos evitar relacionar este ejemplo con la cantidad de habilidades que combinamos a diario para resolver ejecuciones colectivas de alta complejidad, y que hemos adquirido al cabo de muchos años de práctica.

Volviendo al tema de los principiantes, sabemos que una herramienta esencial de construcción cognitiva es la analogía. Cualquier persona, ante una situación desconocida, acude naturalmente a su repertorio de vivencias anteriores para encontrar una analogía que le permita comprender, asir, el concepto nuevo. La analogía actúa como puente entre lo que ya sabe y lo que quiere saber.

La analogía escogida proviene posiblemente de un contexto diferente al del concepto que queremos aprehender. Por eso, a través de un procedimiento denominado “proyección interdominio” (Carey y Spelke, 1994), se trasladan las características del concepto familiar o análogo a las del concepto nuevo (también llamado “diana”) y se realizan comparaciones. El conocimiento previo hace las veces de *ancla* en el proceso de aprendizaje (Ausubel y otros, 1978). Por ejemplo, los músicos solemos hacer analogías con el deporte, ya que la concentración, el manejo muy preciso de movimientos corporales, y la percepción del tiempo son habilidades complejas que se utilizan en ambos campos de acción, a pesar de tener el arte y el deporte objetivos claramente distintos.

Desde ese marco, vemos a la analogía como un valioso recurso que permite relacionar dominios diferentes, ampliando los campos perceptivos, estimulando la confianza y el interés para acceder a lo nuevo y promoviendo originales integraciones de antiguos conocimientos. Se atribuye, entonces, “*un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje*” (Mateos, 2001)⁶. La pregunta es: ¿tenemos esto en cuenta los docentes en el momento de enseñar algo por primera vez? ¿Lo aprovechamos como herramienta didáctica?

CÓMO FUNCIONA EN LA REALIDAD

Los estudios realizados hasta la fecha en este campo, mayormente descriptivos, si bien han suscita-

do interés entre los docentes, no han sido generadores de cambios importantes a nivel del aula.

Vemos que las demandas habituales del profesor de instrumento como mayor atención o repetición resultan, por sí mismas, recursos insuficientes. Difícilmente puedan ayudar a superar las dificultades que surgen en la etapa inicial del aprendizaje de los instrumentos, como la incorporación del objeto-instrumento al esquema corporal o la producción del sonido.

Concluimos entonces en la necesidad de crear un espacio preparatorio de exploración general, que funcione como punto de encuentro entre la historia personal del alumno y el abanico de experiencias nuevas que se abren en torno a la ejecución instrumental. Será ese un terreno introductorio al estudio del instrumento, que propicie el autoconocimiento, el intercambio grupal y la posibilidad de explorar y desarrollar los aspectos mencionados, anclado en la capacidad lúdico-creativa de cada individuo, para entrar *de cuerpo entero* en el aprendizaje. Nos referimos a la necesidad de que sea considerada e incluida la vivencia subjetiva en general y la corporal en particular, en la formación inicial del músico.

ATANDO CABOS CON EUTONÍA

Nuestra propuesta emplea la Eutonía como Técnica de Trabajo Corporal Conciente⁷. Su objetivo fundamental es recuperar la adaptabilidad del tono muscular; entendiéndolo que de este modo puede lograrse la armonización de la persona toda.

“La Eutonía es un estado que consiste en mantener todas las partes del cuerpo en un grado de tensión muscular óptimo con respecto a la acción que el sujeto se propone realizar y, al mismo tiempo, ser capaz de observar la acción mientras transcurre, lo cual necesita de la unidad del cuerpo y del contacto con el medio circundante” (Digelman, 1971: 48).

Considerando que la música, así como las demás artes del espectáculo, demanda la actualización instantánea e integral de todas las acciones involucradas, *ser capaz de observar la acción mientras transcurre* aparece como una de las exigencias fundamentales del intérprete, en todos los niveles de desarrollo.

La mencionada flexibilidad de tono se vincula a la posibilidad de poder acceder (...) *“al máximo de nuestras posibilidades de reacción tanto en el plano de las relaciones como el máximo de libertad que permite nuestra realidad psico-biológica”* (Alexander, 1983: 72). Esto habla ni más ni menos que de poder adaptarnos a las situaciones con el esfuerzo físico, la apertura emocional y la capacidad de pensar requeridas.

Decíamos que esta técnica permite conjugar los diferentes dominios mencionados, en tanto la regulación tónica y el trabajo de autoconocimiento tendrán

incidencia directa en el acceso al propio bagaje emocional, intelectual y expresivo.

Hablamos del cuerpo dando cuenta del mundo sonoro interno a través de la técnica instrumental. *“Cuando uno logra emerger de uno mismo, todo el cuerpo fluye, no existe separación entre cuerpo, mente y espíritu. (...) Yo pido que se conecten por dentro para que trabajen las manos. Cuando la cabeza y el sentimiento ordenan las manos se produce la conexión interior”* (Díaz en Gainza-Kesselman, 2003: 227/8).

UNA EXPERIENCIA PILOTO

La actividad que se describe a continuación tuvo como fin poner a prueba las variables trabajadas a nivel teórico (la ejecución como multicontexto y la reposición de conocimiento previo), para ajustar una propuesta metodológica destinada a la enseñanza inicial de los instrumentos.

Reunimos diez alumnos ingresantes que eligieron instrumentos de viento en la Escuela de Música de la Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo. Las edades oscilan entre 11 y 19 años, siendo el promedio de edad de 14 años.

El 40% de los participantes nunca había tocado un instrumento, el 30% de los participantes había tenido su primer contacto con el mismo en los 15 días previos al taller, y otro 30% había tocado su instrumento por aproximadamente un año.

Se desarrollaron dos encuentros de dos horas y media cada uno, una semana antes del comienzo de clases, para trabajar dos contenidos básicos: el instrumento y la imagen corporal y el aire y la producción del sonido.

Se trabajó con una metodología vivencial, con especial acento en la conciencia corporal, en un contexto lúdico expresivo, como veremos a continuación.

PRIMER ENCUENTRO:

Objetivo general:

Comenzar una relación física y emocional con el instrumento elegido, apoyada en un trabajo con analogías entre el mismo y objetos y situaciones cotidianas.

Desarrollo:

- Sentados en sillas, ojos cerrados, manipularon objetos pequeños de su pertenencia (anteojos, llaves, lapiceras). Las directivas guiaron una exploración profunda de cada cosa.
- Exploraron la silla y encontraron distintas maneras de sentarse. Descubrieron otras maneras de relacio-

narse con la silla. Desarmaron la situación creando una montaña de sillas para trepar cada uno a su modo.

- Acostados en el suelo por un momento, ojos cerrados, se concentraron en el cuerpo y cómo éste se siente después de la experiencia.
- Los proveímos de todo tipo de objetos de tamaño mediano. Eligieron uno y exploraron peso, forma, tamaño, etc. Crearon breves situaciones combinando objetos no relacionados (por ejemplo, un palo de amasar y una sopapa). Imaginaron qué instrumentos podrían ser representados por estos objetos y remedaron ejecuciones con ellos.
- Luego de un momento de relajación en el suelo, les entregamos tubos de diferente tipo y tamaño (caños de agua, mangueras, cañas tacuara, etc.). Exploraron estos objetos huecos, mirando a través de ellos, soplando, etc. Cada uno tomó el tubo que más se parecía a su instrumento y realizaron comparaciones de peso, tamaño y otras características.
- Dejando el material de lado, se les pidió que armaran un tubo gigante con los cuerpos de todos. Decidieron hacer dos filas enfrentadas y extender los brazos para cerrar el tubo, a modo de túnel. Se turnaron para pasar por el mismo como si fueran el aire que recorre el instrumento. Se les pidió que adapten la forma del tubo imitando el calibre de distintos instrumentos: una flauta, un clarinete, un saxo.
- De nuevo en el suelo, hicieron un inventario silencioso de sus sensaciones corporales. Mientras tanto, distribuimos instrumentos por el salón. Debieron encontrar su instrumento con la vista, sin moverse del lugar, y explorarlo desde la distancia. Gradualmente se fueron aproximando y lo miraron desde distintas perspectivas. Finalmente, pudieron levantarlo e incluir el resto de los sentidos a la exploración. Comentaron las diferencias que sintieron luego del trabajo de sensibilización realizado. Descubrieron maneras de sostenerlo, transportarlo por el salón, usarlo para propósitos inusuales, apareándolos con los objetos cotidianos que se utilizaron antes (*¿cómo usarías tu oboe de paraguas, ¿cómo se tocaría una sonata con un paraguas?, ¿cómo jugarías al golf con tu fagot?*).
- Al final organizamos una orquesta muda, y con el telón de fondo de “La Gazza Ladra” de Rossini, imitamos maneras de tocar fuerte y suave, rápido y lento, dulce y furioso, de acuerdo con lo que escuchamos en la grabación.

Resultados:

- A pesar de lo heterogéneo de la muestra (edades y niveles de conocimiento diferentes), se evidenció un muy buen nivel de integración grupal, un alto grado de motivación y participación, un clima general de

juego y diversión así como una gran concentración individual y colectiva en la resolución de las consignas.

- Esta descripción contrasta con los resultados de observaciones directas en el aula y datos recogidos a través de entrevistas a alumnos principiantes (ambas actividades realizadas en la primera etapa de la investigación), que mostraban una actitud marcadamente pasiva de los alumnos, ante una enseñanza basada en directivas técnicas casi exclusivamente.
- Ante el tipo de consignas planteadas, no hubo diferencias notables entre los logros de los participantes que nunca habían tocado un instrumento y los que lo habían hecho anteriormente. Esto puede evidenciar que los alumnos que tenían una cierta práctica con el instrumento no habían encarado su relación con el mismo desde la visión integradora que propusimos.
- Ante las analogías propuestas, se advirtieron diferencias de interpretación relacionadas, posiblemente, con las experiencias previas de cada individuo. Por ejemplo, para una alumna el objeto más parecido a su clarinete fue el palo de amasar porque es de madera, mientras que otro alumno eligió el paraguas, por su color negro. Llegaron a discutir acaloradamente sobre qué característica es más importante, y no llegaron a un acuerdo, tal es el grado de diferencia entre las percepciones de ambos. Esto verifica la importancia de dar lugar a la propia percepción de los objetos, determinada por el recorrido vital personal.
- El contexto, cuidadosamente diseñado para favorecer el rescate de la experiencia previa, facilitó la resolución de situaciones desconocidas a partir de analogías diversas, lo que hizo que todos pudieran realizar las tareas propuestas con autoconfianza, desde su experiencia individual.
- Los resultados observados indican que se produce una rápida recuperación del entusiasmo por comunicar, una inquietud por profundizar la exploración del propio cuerpo y las sensaciones propioceptivas y una renovación de la mirada hacia el instrumento, que abre nuevos canales de relación con el mismo.

Vale destacar que talleres con los mismos contenidos se realizaron en el Instituto Superior de Música de Tucumán (26/5/04), en el Encuentro Internacional de Vientistas (7/8/04) y en la Escuela de Música de la UNCuyo (2/9/04) para profesores de instrumento e instrumentistas en general. En todos los casos fue exitoso el empleo de la analogía como variable que amplía la percepción del instrumento en sí y de la música que podemos producir con él, invitándonos a conectarnos con ambas cosas desde la experiencia personal y subjetiva.

CONCLUSIONES

El objetivo de toda investigación aplicada es “*conocer para hacer*” (Ander-Egg, 2000), por lo que nuestro trabajo ha intentado brindar al profesor de instrumento un marco de reflexión en torno a las dificultades que presenta la enseñanza inicial de la ejecución, y una herramienta metodológica para enfrentar con más éxito ese momento.

La propuesta didáctica que desarrollamos aquí está basada en la concepción de la interpretación como síntesis de habilidades multicontextuales. Toda persona tiene una cierta cantidad de experiencia en las diferentes áreas involucradas que puede rescatar y usar como puente entre lo que ya sabe y lo nuevo que está aprendiendo.

La naturalidad con que uno interactúa con un objeto cotidiano puede proyectarse, por analogía, al manejo del instrumento a través de trabajos como el que proponemos en este estudio. La analogía es una herramienta muy valiosa para ser utilizada en la etapa propedéutica de la ejecución musical, porque brinda puntos de referencia desde la propia experiencia previa hacia el nuevo conocimiento, lo que permite reducir su complejidad. La analogía se da no sólo en el plano material (apariciencia física), sino que también puede transportarnos a contextos diversos (de acción, sensibles, emocionales), que enriquecen la percepción del objeto nuevo y desconocido.

A través de la prueba piloto pudimos observar que el empleo de estrategias didácticas que promueven la reposición de conocimiento previo, en la etapa propedéutica, sirve para facilitar el camino hacia la ejecución de un instrumento, garantizando un acercamiento al campo de estudio desde una perspectiva personal. Desde ya, sabemos que los procesos en educación son de muy lento desenvolvimiento, lo que impide que seamos totalmente positivos en la verificación de las hipótesis en este punto de la investigación. Más allá de afirmar la verosimilitud de la propuesta, aceptamos que los resultados, “*complejos, impredecibles y divergentes, sólo son detectables a largo plazo*” (Elliot, 1988).

Alentamos a los profesores a proveer de un espacio de exploración general del instrumento elegido, diseñado en conjunto con un/a especialista en trabajo corporal. El taller descrito es sólo un pequeño ejemplo de lo que puede hacerse para desplegar la creatividad y motivación en torno al acto de ejecutar instrumentos, en una etapa inicial. Sugerimos que esta actividad se lleve a cabo durante todo el mes previo al comienzo de clases regulares, organizada en dos encuentros semanales de dos horas cada uno. Este trabajo permite que desde el primer momento se vivencie la integridad de la ejecución musical, vista la misma como un multicontexto en el que el manejo del cuerpo, la expresión

del mundo sonoro personal y las estrategias de comunicación están en un pie de igualdad con el dominio técnico instrumental.

Esperamos con este estudio hacer un aporte a la demanda de una educación centrada en el desarrollo pleno de las capacidades de expresión y comunicación del músico instrumentista.

NOTAS

¹ Vosniadou y Brewer (1987) mencionan, dentro de los posibles problemas de aprendizaje, la aparición de *conocimiento inerte*, que se produce cuando el alumno no puede relacionar su conocimiento previo del mundo con los nuevos conocimientos que se le enseñan. Observamos esto frecuentemente en alumnos que, por ejemplo, cantan o bailan con soltura, pero producen resultados musicales muy limitados con el instrumento. Creemos que, de algún modo, estas personas recibieron el mensaje implícito o explícito de dejar de lado la experiencia musical asistemática al comenzar el estudio “serio” del instrumento, con el consecuente empobrecimiento de los resultados.

² Dentro de las conclusiones de un trabajo de investigación anterior (García Trabucco, 2000) figuraba la contradicción entre las motivaciones originales de los alumnos que se acercaban a estudiar un instrumento y la aridez que encontraban en el enfoque de tecnicismo excluyente que se aplica en forma generalizada en los tres primeros años de estudio.

³ “*Con el tiempo nuestros cuerpos acaban convirtiéndose en autobiografías ambulantes que van contando (...) las tensiones mayores y menores que hemos padecido en nuestras vidas. Nuestra musculatura es un reflejo no sólo de nuestras antiguas heridas sino también de nuestras viejas ansiedades. Actitudes depresivas, de timidez, de osadía o de estoicismo, adoptadas tempranamente en nuestra vida, quedan inscriptas en nuestros cuerpos como pautas del propio sistema sensoriomotriz*”. (Ferguson, 1989: 292).

⁴ Henry Barrett, profesor de viola de la Universidad de Alabama, realizó una investigación entre profesores de la American String Teachers Association indagando sobre metodologías de enseñanza de los instrumentos de cuerda. En su libro “*The Viola*” (1978), se pregunta: “*¿Hay por lo menos un curso (en la educación académica) que aborde el funcionamiento físico y sensorial, lógica, concentración, imaginación, control de las emociones, sugestión y estados alterados, manejo del tiempo o relaciones interpersonales?*”

⁵ “*En la medida en que nuestras emociones entorpecen o favorecen nuestra capacidad para pensar y planificar, para llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta distante, para resolver problemas o conflictos, defi-*

nen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas, y así determinar nuestro desempeño en la vida. En la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos, o incluso por un grado óptimo de ansiedad, esos sentimientos nos conducen a logros. Es en ese sentido que la Inteligencia Emocional es una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a todas las otras habilidades facilitándolas o interfiriéndolas” (Goleman, 1997: 106).

- ⁶ La analogía es una eficaz herramienta para el docente cuando éste tiene en cuenta el mundo de experiencias de las que viene el alumno. De lo contrario, puede quedar como un mero adorno en el proceso de enseñanza, que no provoca ninguna movilización interna real en el educando.
- ⁷ Fundamentamos esta elección en resultados positivos de trabajos anteriores (Silnik, 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M., *Análisis auditivo de la música*, edición de la autora, Buenos Aires, 1999.
- ALEXANDER, G., *La Eutonía*, Buenos Aires, Paidós, 1983.
- ANDER-EGG, E., *Métodos y Técnicas de Investigación Social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*, Buenos Aires, Lumen, 2000.
- APARICIO, J.J., “El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza”, en Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, N° 10, 23-28. 1995.
- AUSUBEL, D.P. y otros. *Psicología Educativa, Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México 1983.
- BARRET, H. *The Viola*, The University of Alabama Press, Alabama, 1978.
- CAREY, S. y SPELKE, E., “Domain-specific knowledge and conceptual change”, en Hirschfeld, L.A. y Gelman, S.A. (eds.), *Mapping the Mind. Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, Cambridge, NY, 1994.
- CLANDININ, D. y CONNELLY, F., “Personal Experience Methods”, en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications California, 1984.
- COSACHOV, M., *Músicos: los mensajeros del sonido*, Vázquez Mazzini Ed., Buenos Aires, 1988.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., *Fluir. Una psicología de la felicidad*, Kairós Barcelona, 1997.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Didáctica. Aportes para una polémica*, Aique, Buenos Aires, 1995.
- DÍAZ, J. L. y VILLANUEVA, E. (comp.), *Mente-Cuerpo*, UNAM, México, 1996.
- DIGELMAN, D., *La Eutonía de Gerda Alexander*, Paidós, Buenos Aires, 1971.
- DINELLO, R., “El Juego y la Expresión en la Postmodernidad”, en Revista Espiral N° 3. Montevideo, (s/f).
- ELLIOT, J., *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990.
- FERGUSON, M., *La conspiración de Acuario*, Troquel-Kairós, Buenos Aires, 1989.
- GAINZA, V. Hemsy de *Aproximación a la Eutonía. Conversaciones con Gerda Alexander*, Paidós, Buenos Aires, 1982.
- _____, *Música: Amor y conflicto. Diez estudios sobre psicopedagogía musical*, Lumen, Buenos Aires, 2002.
- _____, Kesselman, S., *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte*, Lumen, Buenos Aires, 2003.
- GARCÍA TRABUCCO, A., *Estrategias didácticas para la enseñanza inicial del oboe* (Inéd.), Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2000.
- _____, *Estrategias didácticas para la enseñanza inicial del oboe. Parte II* (Inéd.), Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2001.
- _____, *El oboe, la música y nosotros. Metodología para la enseñanza inicial del oboe* (Inéd.), Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2001.
- GELLATLY, A., *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*, Aique, Buenos Aires, 1986.
- GOLEMAN, D., *La Inteligencia Emocional*, Vergara, Buenos Aires, 1997.
- _____, *Inteligencia emocional en la empresa*, Planeta, Madrid, 1998.
- LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B., *Simbolismo del movimiento. Psicomotricidad y Educación*, Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1977.
- MATEOS, M., *Metacognición y educación*, Aique, Buenos Aires, 2001.
- NACHMANOVITCH, S., *Free Play. La importancia de la improvisación en la vida y en el arte*, Planeta, Buenos Aires, 1991.
- POZO, J.I. y CARRETERO, M., “Casual theories, reasoning strategies, and conflict resolution by experts and novices in newtonian mechanics”, en Demetriow, A., Shayer, M., Efklides, A. (eds.), *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development, Implications and Applications for Education*, Routledge, Londres, 1992.
- RODRÍGUEZ MONEO, M., *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Aique, Buenos Aires, 1999.
- RODRÍGUEZ, A., *Taller Creativo y Educación. Cómo elaborar un Programa de Formación Creativa*. Dossier Lecturas MICAT. Santiago de Compostela, 2000.

SILNIK, M. A., *Incidencia de las Técnicas de Trabajo Corporal Conciente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional* (Inéd.), Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1999.

_____ *Eutonía y Creatividad en la Formación de Músicos Profesionales* (Inéd.), Univ. de Santiago de Compostela, España, 2002.