

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ELEMENTAL Y ESPECIAL**

**CICLO DE LICENCIATURA EN CREATIVIDAD
EDUCATIVA**

**MÚSICOS DE CUERPO ENTERO
Metacognición en el Plano Corporal en la
Mediación Pedagógica de Instrumentos
Musicales. Un Estudio de Caso.**

**Directora: Prof. Nélica Esnal
Alumna: María Alejandra Silnik**

Mendoza, Septiembre de 2016

FACULTAD DE EDUCACION ELEMENTAL Y ESPECIAL

Decana: **Dra. Mónica Elisabeth CASTILLA**

Vicedecana: **Lic. Esp. Silvia Graciela MUSSO**

- ◆ **Secretaria Académica: Dra. Ana María Lourdes SISTI**
 - *Directora General de Carreras:* **Lic. Esp. Claudia Elisa ZOZAYA**
 - *Coordinadora de Ingreso, TRACES y Tutorías:* **Prof. María Gabriela GRIFFOULIERE**
 - *Coordinadora de Trayectos Curriculares de 3º y 4º años:* **Prof. Gabriela GUZMÁN**
 - *Coordinadora de Prácticas Profesionales:* **Lic. Esp. María Silvina BASCUÑÁN**
 - *Directora Editorial:* **Dra. Susana Estela ORTEGA de HOCEVAR**

- ◆ **Secretaria Administrativa Económica Financiera: Lic. Rosa del Carmen SAUA**

- ◆ **Secretaria de Investigación y Posgrado: Prof. Ana TORRE**
 - *Directora de Investigación:* **Mgter. Ana María Jorgelina REPETTO**
 - *Directora de Posgrado:* **Mgter. Analía FERREYRA**
 - *Coordinadora de Institutos, Centros y Redes:* **Lic. Marcela YONZO**

- ◆ **Secretaria de Extensión: Prof. María Gabriela HERRERA**
 - *Directora de Asuntos Estudiantiles y Graduados:* **Prof. Silvia Adriana GIGENA**
 - *Director de Relaciones Interinstitucionales y de Territorialización:* **Prof. Jorge Alejandro ASSO**

- ◆ **Escuela Carmen Vera Arenas**
 - *Directora:* **Prof. Sandra CORRAL**
 - *Vicedirectora:* **Prof. Celia DE LA VEGA**

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a la memoria de mis padres, mi hermano Sergio, Lula y René. Cada uno a su modo, en los tiempos de este lado del mundo, supo sostener, apoyar e impulsar mis andanzas. A ellos les debo tanto!

Agradecimiento profundo a la familia y amigos que acompañan este presente por su confianza y paciencia.

A Marita, por su incondicional y amorosa presencia.

A María Elsa, amiga del alma por el cariño y respeto eternos.

A las Focas, amigas de abismos, desiertos y paraísos insospechados, compañeras de la ruta corporal.

A mis maestras en la tarea de volverme al cuerpo: Nora Fernández y Susana Kesselman.

A los compañeros de los equipos de investigación por sus aportes para que este nuevo círculo sea posible.

A los Alumnos y Docentes que colaboraron respondiendo las Encuestas.

A la Prof. Nélide Esnal por su precisa y respetuosa *mediación*.

A mis alumnos, con los que tanto aprendo.

A Sandra Bordín, por contagiarme el impulso.

A mi amiga y compañera de *viajes*, Alejandra García Trabucco. Por la música de nuestros padres, que resuena de este modo en nosotras. Por cada uno de los encuentros y las tantas maneras del disfrute compartido. Por prestarse a este *juego*. ¡Por lo que viene!

La música nace de tu propia experiencia, de la sabiduría de lo vivido, de la sustancia de tus pensamientos. Si no es así, no brotará de tu instrumento.

Charlie Parker

Lo corporal está en la creencia de que es posible despertar la sensibilidad de todos nuestros oídos internos y afinar los diapasones de los sentidos ocultos para consonar, sintonizar, ser contagiado, ser movido, ser vibrado, ser inspirado.

Susana Kesselman

Está claro que un saber debería tener sabor a algo: a la propia vida, a vidas distantes, a vidas ancestrales, a la potencia de la vida, a la vida por conocer o desconocer, a la vida en otros tiempos y otros lugares, a un mundo que ignoramos y deseamos hacerlo presente.

Por eso es cierto, también, que aproximar el saber al sabor provoca una relación entre conocimiento y cuerpo, cuerpo y conocimiento, disociada hoy por una absurda pretensión de dominio técnico del mundo que genera, sin más, el fin de una cierta forma de comprender y habitar el mundo.

Cuando un saber no puede saborearse ni siquiera queda un gusto amargo en la boca, más bien todo el cuerpo se reseca.

Y cuando un saber se saborea la vida parece otra y el mundo se hace presente.

Carlos Skliar

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto, en tanto estudio de caso, se propone la descripción y análisis en profundidad de la práctica pedagógica que implementa la Lic. Alejandra García Trabucco como docente de oboe en la FAD-UNCuyo.¹

Si bien su experiencia como música y docente es de muy larga data, en los últimos diez años, ha desarrollado innovaciones que han devenido en un dispositivo sólidamente fundamentado en numerosos trabajos de investigación y experiencias vivenciales. El mismo se ha plasmado en una herramienta práctica para alumnos que se inician en el aprendizaje del oboe en el libro: *Oboe para descubrir. Propuesta pedagógica para el estudio del oboe. Nivel I.* (García Trabucco, 2013)²

El foco en donde pondremos la mira, desde diversos ángulos, serán los fundamentos, procesos y resultados de esta práctica de *creatividad educativa* en el campo de las artes que tiene su eje en la problemática del aspecto corporal en el aprendizaje inicial de instrumentos musicales. Particularmente en los recursos metacognitivos en dicho plano, que el instrumentista principiante aplica de manera espontánea y el tipo de mediación docente utilizada para promover el aprendizaje en la enseñanza inicial del oboe.

Con este estudio nos proponemos indagar sobre cómo se ha ido desplegando en la práctica real este dispositivo, recabando opiniones fundadas en la práctica, de distintos actores implicados. Principalmente desde la perspectiva de García Trabucco (GT), de sus alumnos de diferentes niveles y de docentes que han tomado contacto con el libro.

¹ Currículum Vitae Abreviado en Anexo I.

² Síntesis en Sección 5.1 y Anexo IV.

El recorrido conceptual será el siguiente: delinear conceptos fundamentales en torno a la *Creatividad* para luego vincularla a la *Creatividad Educativa*, la *Mediación Pedagógica* y *Metacognición*, aplicadas a la *Educación Musical*, en particular el uso de la *Analogía* en la *Pedagogía de los Instrumentos Musicales*. Se aportan luego algunos conceptos relativos al *Plano Corporal en la Enseñanza de Instrumentos Musicales* y a la *Metacognición en el Plano Corporal*. Se reseñarán *Experiencias Prácticas* concretadas en trabajos anteriores a partir de estos presupuestos. Todo lo cual nos servirá de marco para analizar la concepción pedagógica de GT entendida como significativo aporte de innovación en la didáctica del oboe, con características que podrían ser asimilables a otros contextos.

Se agregan *Anexos* que, entendemos, complementan y profundizan conceptos abordados en el *Marco Teórico* y en el *Trabajo de Campo*.

Hemos considerado de interés la inclusión de un *Glosario* que permite aclarar la especificidad de algunos términos, en el campo de la música y del trabajo corporal.

En términos de perfilar la perspectiva de análisis, consignamos que el trabajo corporal desde la Eutonía es el área de práctica profesional e investigación de la autora de este estudio.

A través de este recorrido procuramos, tanto dar cuenta del soporte teórico-práctico que respalda este desarrollo pedagógico, como explorar quiénes, cómo y con qué resultados lo utilizan, además de su creadora.

2. ANTECEDENTES

El proyecto que presentamos se vincula a un número muy significativo de trabajos de investigación realizados entre 1998 y 2009 en torno a la problemática del aspecto corporal en el aprendizaje inicial de instrumentos musicales.

Los tres primeros, que enmarcan todo el recorrido posterior, fueron realizados en forma individual por la Lic. Alejandra García Trabucco³.

Articulando con ellos, a partir de algunas experiencias prácticas compartidas, quien suscribe elabora una *Tesis de Maestría*⁴.

Luego desarrollamos en forma conjunta otras tres investigaciones⁵, centradas en los *recursos metacognitivos en el plano corporal del instrumentista principiante* que incluyeron talleres, encuestas y entrevistas. Vale puntualizar que se enfocó el primer momento en el estudio de un instrumento musical, donde el manejo del cuerpo y la adecuación de la postura son contenidos casi excluyentes.

Finalmente, en el año 2013 GT publica el libro: *Oboe para descubrir. Propuesta pedagógica para el estudio del oboe. Nivel I*, en el que nutriéndose de su extensa experiencia como docente, instrumentista e investigadora, da cuenta del camino transitado.

En el primero de los trabajos compartidos (2002-2004), se partió de la premisa de que la ejecución musical es un procedimiento complejo que conjuga múltiples habilidades. Se observó que el alumno que inicia el estudio de un instrumento musical, posee una cantidad variable de experiencia previa en campos en mayor o menor medida afines y herramientas cognitivas para su recuperación. Analizamos los *aspectos psicomotores, cognitivos y emocionales* en la ejecución, y el modo en que se combinan.

³ SECTyP-FAD-UNCuyo: 1998,1999 y 2002.

⁴ Síntesis en Anexo IV.

⁵ Reseñas en Cuadro 1 y Anexo II.

El proyecto siguiente (2005-2007) enfocó específicamente una de las áreas de la ejecución musical, la *psicomotriz*, con el objeto de profundizar el conocimiento sobre los mecanismos metacognitivos que utilizan los ejecutantes novatos en la resolución del procedimiento de ejecución del instrumento. Los resultados mostraron que los alumnos que tienen experiencias previas en actividades de movimiento y en otras artes, sumadas a contactos previos formales o informales con la música, pueden rescatar efectivamente este bagaje, siempre y cuando se encuentren en un contexto educativo que favorezca la recuperación y resignificación de esos conocimientos previos.

En el tercero, (2007-2009) el interés se centró en el docente instrumentista, como principal proveedor de dicho entorno de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo en la misma línea de trabajo, se analizó el rol del docente en la primera etapa del estudio del instrumento y las estrategias que aplica en torno a las *temáticas del cuerpo y el movimiento*, con especial atención a la *recuperación de experiencia previa corporal*.

El recorrido compartido incluyó numerosos talleres en donde, junto a los integrantes de cada uno de los equipos de investigación, fueron perfilándose los avances teóricos y prácticos que derivaron en el actual dispositivo que GT acabadamente pone en juego en su tarea pedagógica.

Los productos más significativos de las investigaciones realizadas fueron los siguientes:

- ***Ciclo ¡Escuchate!***

Talleres de Eutonía y Musicoterapia, orientados a promover la autoconciencia en los alumnos participantes, para lograr una conexión más profunda entre cuerpo, emociones y pensamientos; aspectos insoslayablemente ligados al quehacer musical.⁶

- ***Conjunto de Instrumentos de Recolección e Integración de Datos (CIRID)***

Se trata de un cuadernillo que se propone contribuir a poner frente a frente la mirada del alumno con la del profesor. A través de un *Cuestionario*, el alumno da cuenta de su experiencia previa en diferentes áreas, especialmente la psicomotriz. Se ofrece al docente una *Grilla de Observación*, en donde consignar su apreciación del desempeño corporal del

⁶ Desarrollo en Sección 4.8.1. y Anexo IX.

alumno y una *Ficha de Integración* que ayuda a cruzar esta data. Esta última propone la búsqueda de estrategias basadas en los resultados de dicha articulación de información, particularmente a través de la analogía entre los saberes previos y las dificultades a las que lo enfrenta el nuevo aprendizaje.⁷

El libro *Oboe para descubrir*, surge como producto posterior, concretado por GT. De manera sumamente original en el ámbito de las pedagogías musicales, sistematiza, enriquece y hace operativos los criterios investigados.

Dado que se trata de una continuidad de la línea de investigación mencionada y que la práctica pedagógica analizada se funda en el encuadre allí desplegado, parte del *Marco Teórico* de este estudio se conforma con una síntesis de los *Marcos Teóricos y Conclusiones* de los citados trabajos de investigación⁸, incluida la Tesis sobre *Eutonía y Creatividad en la formación de Músicos Profesionales*. En esta oportunidad, se integran a dicho corpus conceptos sobre *Creatividad Educativa*. La inscripción en esta vasta trama de trabajos anteriores, explican lo extenso del análisis que compartimos a continuación.⁹

Si bien parte de los trabajos de indagación empírica y de construcción de teoría fueron realizados en forma conjunta hasta el año 2009, la docente ha continuado aplicando y perfeccionando este modelo de trabajo y la perspectiva que lo sustenta, principalmente en su cátedra. Considerando el tiempo transcurrido, nos resulta de interés indagar en este estudio de qué modo y con qué resultados se ha ido plasmando en la práctica concreta.

⁷ Desarrollo en Sección 4.8.2.

⁸ Los posibles errores u omisiones en la articulación corren por cuenta de la autora.

⁹ Este conjunto de investigaciones se verá enriquecido con el proyecto: *Nuevas aportaciones de la investigación a la formación del intérprete musical, revisadas desde el paradigma enactivo* (SECTyP-UNCuyo-2016/18), dirigido por la Prof. García Trabucco y del que formaremos parte. Ver en Anexo III.

| TÍTULO ¹ | OBJETIVOS | METODOLOGÍA |
|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">PROPEDEÚTICA DE LA EJECUCIÓN MUSICAL</p> <p style="text-align: center;">Estrategias Didácticas para guiar la Enseñanza Inicial de un Instrumento. (2002/04)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Deconstruir el concepto de Ejecución Musical para descubrir sus componentes esenciales y definir a qué campos de conocimiento pertenecen. • Analizar y describir las herramientas cognitivas que emplea la instrumentista principiante, dada la naturaleza pluridimensional del campo. • Indagar sobre el rol que cumple la Experiencia Previa en la resolución de los problemas inherentes a esta etapa. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a alumnos. • Entrevista focalizada a grupo de alumnos. • Situación de prueba con alumnos. |
| <p style="text-align: center;">METACOGNICIÓN Y EJECUCIÓN MUSICAL (2005/07)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la incidencia de la recuperación y transformación consciente de Experiencia Previa Psicomotriz por parte del alumno, en la resolución de la problemática de la ejecución de un instrumento musical, en el primer año de estudio. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas: <ul style="list-style-type: none"> - a profesores de instrumento de viento, en relación a los contenidos iniciales de 1º año - de seguimiento a los profesores de los alumnos integrantes de la muestra • Estudio longitudinal con instrumentistas principiantes. |
| <p style="text-align: center;">LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA EN EL PLANO CORPORAL.</p> <p style="text-align: center;">Un Estudio sobre el Aprovechamiento de Experiencia Previa en la Enseñanza de Instrumentos Musicales (2007/09)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Indagar las estrategias de mediación pedagógica que utiliza el docente instrumentista en relación a la temática del cuerpo y el movimiento en la enseñanza de la ejecución musical inicial. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta, a los alumnos • Conjunto de instrumentos de recolección e integración de datos (CIRID) <ul style="list-style-type: none"> - Confección y puesta a prueba. • Ciclo ¡ESCUCHATE!: Experiencia con Eutonía y Musicoterapia p/alumnos. • Entrevistas a profesoras de instrumento. |

¹ Todos realizados en el marco de la Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado (SECTyP) de la Universidad Nacional de Cuyo desde la Escuela de Música de la Facultad de Artes y Diseño. Dirigidos por la Lic. Alejandra García Trabucco.

CUADRO 1: Investigaciones Anteriores

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio de caso adopta un diseño de investigación cualitativa. Se propone el abordaje intensivo de la problemática utilizando diversos instrumentos de aproximación a la misma.

Es una investigación de tipo descriptiva- interpretativa en la que basándose en información anterior, se describe y analiza un fenómeno dentro de ese universo. Se aborda un estudio de caso único, intrínseco, con una unidad holística.

La *Unidad de Análisis* será la práctica pedagógica en cuestión: la perspectiva que la sustenta y los resultados operativos de la misma.

Las *Unidades de Observación* serán:

- La totalidad de los alumnos cursantes en la cátedra de oboe de García Trabucco en la Dirección de Carreras Musicales (FAD-UNCuyo) entre el 2015 mediados de 2016.
 - El grupo se divide entre aquéllos que iniciaron su formación con el libro de la autora y los que no.
- Parte de los docentes que utilizan el libro mencionado.
- Libro *Oboe para descubrir*.
- Entrevista en profundidad a García Trabucco.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los principales componentes teórico-prácticos que sustentan la práctica pedagógica investigada?
- ¿Cuál es el eje estructurador relevante en la aplicación práctica del dispositivo?
- ¿Qué opinión tienen sobre la modalidad pedagógica de GT, sus alumnos avanzados?
- ¿Qué valoración realizan del libro los docentes y alumnos que lo utilizan?
- ¿En qué sentido el tipo de mediación docente analizada, puede considerarse un producto de creatividad educativa en el área de la educación musical?

SUPUESTOS

- La práctica áulica concreta sostendría las líneas teórico-prácticas que le dieron origen.
- En la aplicación práctica del dispositivo se pondría la problemática del aspecto corporal y la metacognición en ese plano como un eje estructurador.
- Desde el punto de vista de los alumnos, la mediación pedagógica utilizada resultaría válida en términos de motivación, autonomía en el estudio y logros de resultados musicales.
- El libro parecería ser útil y sería valorado positivamente por los docentes y alumnos que lo utilizan.

OBJETIVOS GENERALES

- Fundamentar la perspectiva epistemológica que sustenta la innovación en pedagogía musical utilizada por GT.
- Identificar y describir los resultados pedagógicos del dispositivo analizado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sintetizar el recorrido teórico-práctico que dio origen al enfoque que sustenta la innovación en pedagogía musical utilizada por GT.
- Explicitar el marco teórico que la sostiene.
- Reseñar experiencias prácticas realizadas en torno a la misma.
- Describir y analizar dicha metodología.
- Indagar los resultados en términos de experiencias de aprendizaje obtenidas a partir de la aplicación sistemática de esta herramienta.

OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA

- Brindar aportes y sugerencias a la docente.
- Considerar la posible aplicación de la perspectiva analizada en otros terrenos educativos.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE DATOS

- Técnicas de recolección de datos empíricos:
 - Análisis documental del libro *Oboe para Descubrir*.
 - Encuesta a alumnos de García Trabucco: FAD-UNCuyo:
 - Avanzados
 - Principiantes que se iniciaron con el libro *Oboe para descubrir*
 - Encuesta a docentes que utilizan el libro *Oboe para descubrir*.
 - Entrevista en profundidad a García Trabucco.
- Técnicas de análisis y sistematización de datos.
- Técnicas de validación.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 CREATIVIDAD

4.1.1 TRES GENERACIONES

La indagación en torno a la Creatividad se inició en el estudio de individuos con características excepcionales alrededor de los años '50 (*Pensamiento Creativo*: Guilford, Torrance, Osborn, entre otros). Continuó con el modelado de las características distintivas de los mismos para la aplicación en situaciones específicas (*Solución Creativa de Problemas*), arribando en una etapa posterior, al rescate de esas cualidades en todas las personas para aplicarlo a todas las situaciones (*Vivir Creativo*)

Podemos tomar un *producto* creativo como por ejemplo el bolígrafo, gran invento argentino, y analizarlo por sus cualidades de: sencillez, practicidad, bajo costo, superación de complicaciones con la manipulación de la tinta, etc. Esta caracterización nos permite afirmar que fue una eficaz y original *solución a un problema*. En tanto resultado de un *proceso*, necesariamente requirió de cualidades distintivas que permitieran concretarlo. Hablamos de lo referido al *Pensamiento Creativo*. Nos remitimos claramente a las llamadas *Primera y Segunda Generación* en los estudios de la creatividad.

La *Etapa inicial* en el estudio de esta temática permitió afirmar que la capacidad creativa, más allá de personas excepcionalmente dotadas, pertenecía al género humano en su totalidad, y por lo tanto podía ser estimulada y medida.

La *Segunda fase*, con definido afán pragmático apunta a estimular y aplicar de manera lo más efectiva posible estas facultades en la resolución individual y grupal de temáticas puntuales.

El significativo aporte de la *Tercera Generación: Vivir Creativo* por su parte, parece afirmar lo siguiente: Sin negar la importancia de las características del *Pensamiento Creativo*, ni la posibilidad de desarrollar herramientas que permitan aplicarlo sistemáticamente a temáticas específicas, nos interesa poner el acento en la persona que está detrás de todo esto y en el modo en que vive.

Es sin duda un verdadero salto cuántico, no casual ni caprichoso. El mismo desarrollo de la humanidad lleva necesariamente a detenerse a investigar esta faceta, indispensable para el mismo sostenimiento de la vida sobre la tierra. La *Solución* a un *Problema* trascendental, pero de índole eminentemente práctica.

No nos referimos exclusivamente al hecho de buscar cómo cada individuo puede encontrar su armonía, lo cual en sí mismo sería ya suficiente para considerar su importancia, sino de las implicancias globales que la no existencia de este mediano equilibrio está teniendo. Llegando a extremos como el de poner en riesgo las reservas naturales, el despliegue de armamento nuclear o las consecuencias masivas del sometimiento al hambre y abandono a demasiadas almas.

Es decir, que mucho más allá de un mero afán hedonista o individualista, hablamos del destino del conjunto, a partir de lo que cada uno encuentra, resuelve y aporta, una vez que ha encontrado su propio centro y en él el deseo de brindarse al resto.

Aludimos al hecho de descubrir el camino que permita encontrar lo que, no dudamos en afirmar, está en el corazón humano: la capacidad y la necesidad de cohesión. La fraternidad, fruto de un saludable proceso de individuación.

Tal vez un ejemplo más ayude a aclarar. La capacidad de cualquier persona de hacer sentir cómodo a quien tiene al lado, por lo que permite despertar en ésta, es tan significativo como quien logra desarrollar transportes no contaminantes. Ambos influyen. Esto sin negar la diferencia en la proyección social de distinto tipo de actividades. Sin embargo la faceta que acabamos de delinear, correspondiente a la *Tercera Generación*, en cierto modo trasciende estas distinciones.



CUADRO 2: Tres Generaciones en el estudio de la Creatividad

4.1.2. ALGUNAS DEFINICIONES

Graciela Aldana encarna el enfoque sobre creatividad con el que sentimos mayor afinidad. Probablemente porque su planteo da un lugar de relevancia tanto al hecho creativo en la vida de quien lo encarna activamente, como en quien es receptor de su quehacer.

"La creatividad es una manera especial de pensar, sentir y actuar que conduce a un logro o producto original, funcional o estético, bien sea para el propio sujeto o para el grupo social al que pertenece" (Aldana. 1998: 40)

Valoramos en este encuadre la idea de integración. Por un lado del sentir, pensar y actuar de un sujeto, que incluye la preocupación por su coherencia y autorrealización. Por el otro, la proyección social de su hacer.

Maslow (1992), por su parte, se refiere a: *"(...) La dependencia existente entre integración dentro de la persona y su capacidad de integrar aquello que está realizando en el mundo."* (p.179)

Nos parece que Aldana y Maslow coinciden en este punto. Entraman las características de un logro o producto, con el pensamiento de quien lo motoriza y el sentir del mismo. Aspectos todos de la denominada *Tercera Generación* de estudios sobre la Creatividad

Podemos analizar la tarea de Mozart, Einstein o Freud sin tomar en consideración sus respectivas vidas, en tanto el enfoque va dirigido a la originalidad de sus producciones. Sin duda esto es válido como análisis retrospectivo en cuanto a la Creatividad.

Desde la plataforma prospectiva, sería ingenuo sentarnos a esperar que simplemente aparezcan espíritus cuya trayectoria deje huella en la historia de la humanidad.

El camino recorrido en el estudio de la creatividad, la urgencia en la búsqueda de soluciones a temas cruciales, el elevado grado de deterioro de la salud mental y espiritual aún de las capas más favorecidas en el reparto, demandan algo más.

Por todo ello, coincidimos con quienes, contando con todo lo que nos ha permitido descubrir el estudio de personas y obras señeras, se abocan al duro trabajo de estimular una educación integradora. Aquella en donde se ponga justamente el acento en la exploración y despliegue y de la capacidad de sentir, pensar y hacer *creativamente*, pero teniendo en cuenta al otro. *Actitud y aptitud creativas* que más allá de la satisfacción personal o el logro de determinados productos, tienen un impacto social. Personas interactuando que se influyen unas a otras.

“Creatividad es la actitud propia del hombre que le permite, a partir de un proceso de construcción personal, de acuerdo con circunstancias siempre especiales, en diálogo con diferentes elementos de la naturaleza y de la cultura, transformar el medio y su propia persona”
(Fader, 2005:14)

En términos de contradicciones, decíamos que no siempre las personas consideradas creativas se destacan por sus cualidades emocionales, así como que muchos frutos de la creación humana distan enormemente de distinguirse por su aporte al bien común. Sin ir más lejos, no necesitamos describir a dónde pueden llevar las Habilidades Sociales no calibradas, pero habilidades al fin, de cualquiera de los tantos líderes psicopáticos que ha conocido la humanidad.

Fritz Perls es el creador de la *Psicoterapia Gestáltica*, muy afín a Maslow y Rogers, integrantes todos de la denominada *Psicología Humanista* o *Movimiento del Potencial Humano*. Sumamos su perspectiva, vinculada específicamente a la actividad del terapeuta Gestalt, por la enorme cercanía que la misma tiene con la actividad docente en el plano de la práctica.

Esta es su definición de Creatividad.

"Habilidad de ver todas las posibilidades del aquí y ahora, tomando ventaja de lo que había como disponible; respondiendo de tal forma a una necesidad o deseo con la utilización del proceso de 'darse cuenta', viendo las diferentes posibilidades y seleccionando la más satisfactoria en el momento presente; tomando en consideración las consecuencias potenciales y pasando después a la siguiente situación. Estableciendo siempre un contacto constante, respondiendo, integrando, asimilando"
(Perls en Castanedo Secadas. 1983: 222)

Esta definición está referida a la creatividad del terapeuta. En este marco, se le demanda una actitud muy activa en la generación de ejercicios que estimulen el *darse cuenta* del paciente. Para cumplir con esta habilidad técnica, es necesario que él mismo reciba un entrenamiento que le permita un grado elevado de *awareness* o *darse cuenta*.

Desde el punto de vista del *hecho creativo* vale la pena detenernos en este punto, conviniendo que el planteo excede el marco terapéutico y por ende es asimilable a otros espacios del quehacer humano. Particularmente en el educativo, el plano que nos convoca.

Aquí se pone el acento en el *cómo* de la creatividad. El proceso que permite al terapeuta-artesano, aprender a registrar y manejar diestramente las herramientas y materiales que el contexto del encuentro con el paciente le brinda. Con ese material, diseñará experiencias-productos que, acordes con ese momento preciso, le permitan al paciente accionar mecanismos para lograr su transformación. Se dice que el encuadre gestáltico es una suerte de laboratorio, donde el terapeuta realiza variados experimentos, basados fundamentalmente en su pericia perceptiva.

Además de los imprescindibles conocimientos sobre el alma humana y sus mecanismos, nuestro artesano gestáltico aprende a registrar plenamente sus propias sensaciones y emociones. No sólo está atento a sus registros físicos en ese aquí y ahora del encuentro, sino que mantiene la atención en una infinidad de detalles con relación a su interlocutor. Entre otros, los movimientos en general y los

respiratorios en particular, cambios en la tonalidad de la piel, matices en la voz, la expresión facial. etc. Esa particular presencia que implica una *atención plena* (Kabat-Zinn, 2007) es la materia prima que calibra y pone en juego, en cada una de sus intervenciones.

4.1.3. RASGOS DE LA PERSONALIDAD CREATIVA

Detallamos a continuación los rasgos más frecuentes en la personalidad creativa sobre los que hay cierto consenso. (Cuadro 4)

Es alto el grado de *flexibilidad* con el cual será indispensable contar, para lograr *ver* todas las posibilidades de las que nos habla Perls. Otro tanto ocurre con la *sensibilidad a los problemas* que requiere este responder a una necesidad o deseo con la utilización del *darse cuenta*. Por su parte, no es desdeñable la *elaboración* necesaria para ver todas las posibilidades, seleccionar y evaluar consecuencias. La *implicación* que requiere este contacto constante, respondiendo, integrando y asimilando, necesariamente se vincula a una considerable *motivación* e incluso en algunos casos al *Flujo*.¹⁰

Para que se cierre el círculo que da sentido al encuentro terapéutico, es de esperar que la *inteligencia emocional* del terapeuta sea elevada, para lograr llevar a cabo su tarea dentro de esos parámetros. Tal como fue descrita en las primeras síntesis de Goleman (1997) los componentes esenciales de la misma son: *Autoconocimiento, Regulación, Motivación, Empatía y Habilidades Sociales*. (Cuadro 4)

¹⁰ "Flujo es el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad, que nada más parece importarles; la experiencia en sí misma es tan placentera que las personas la realizarían aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerlas." (Csikszentmihalyi, M. 1997:16). Ver Glosario.



CUADRO 3: Personalidad Creativa

HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Conciencia de Si Mismo

Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.

Autoregulación

Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estamos llevando a cabo y no interfieran con ella. Ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos. Ser capaces de recuperarse prontamente del estrés emocional.

Motivación

Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.

Empatía

Darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas.

Habilidades Sociales

Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales. Interactuar fluidamente. Utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas, cooperar y trabajar en equipo.

CUADRO 4: Habilidades de la Inteligencia Emocional

Se considera entonces que las personas creativas cuentan con un alto grado de *pensamiento divergente* y con un bajo impacto de los *bloqueos a la creatividad*. (Cuadros 5 y 6)

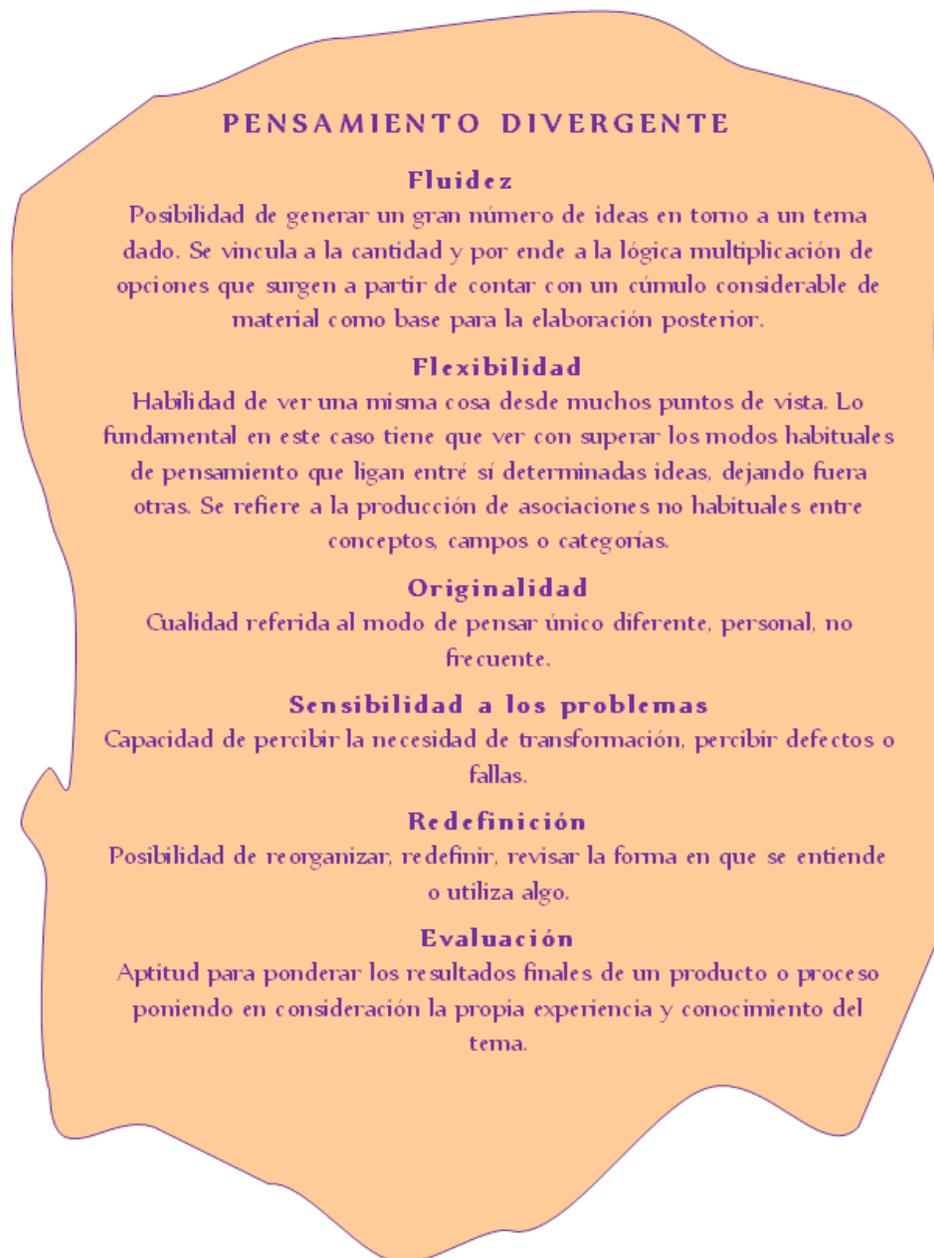
Un individuo que ha superado o trabajado en cierta medida sobre sus propios *bloqueos*, puede tener recursos para sortear los de su compañero de camino (paciente, alumno, pareja, hijos, etc.) Por lo que conoce de sí, aún de aquello que no ha logrado resolver, puede acompañarlo en sus recorridos, con la actitud adecuada.

Recordamos que trabajamos sobre la definición de Perls referida a los terapeutas gestálticos porque asumimos su cercanía con una saludable e integradora práctica pedagógica. Por lo tanto, serán las mismas características las que requerirá un docente entrenado y despierto para realizar cabalmente su tarea. La cual difiere en el aspecto terapéutico, pero se asimila en lo que concierne al encuentro entre personas que se abren a una mutua transformación.

Siguiendo con el ejemplo del terapeuta, para que la tarea sea exitosa, sus aportes no pueden carecer de *originalidad*. Serán la sorpresa, eficacia y oportunidad de sus haceres los que, superando los lugares comunes, hagan blanco en la percepción del paciente, destinatario final de todo este conjunto de herramientas, para lograr ampliarla.

Su *darse cuenta* será la evolución incuestionable de un *proceso creativo* y su respectivo *producto*. Algo que una persona antes, no sabía de sí misma, que le sirve para transformar su vida en la dirección de la salud, el crecimiento y el aprendizaje. Ni más ni menos que el *vivir creativo*. Por estas razones, hay quienes describen esta tarea como un verdadero arte. En el que se integra la posesión de un cuerpo de conocimientos, la destreza para manipularlos y fundamentalmente una motivación adecuada que viabilice el esfuerzo sostenido. En definitiva, *aptitud y actitud creativas*.

Para terminar, traemos a colación una definición de creatividad mentada por De la Torre (1996:33) que la caracteriza como la aptitud para *"Mirar donde otros ya miraron y ver lo que ellos no vieron"*.



CUADRO 5: Pensamiento Divergente

Corre en este caso tanto para las díadas terapeuta-paciente y docente-alumno, como para todo el que desarrolla un recorrido similar al descripto, en cualquier campo de la actividad humana.

Resulta muy pertinente también, en este punto el enfoque de Shalcross:

"La creatividad es la expresión del Yo único de un individuo. Se manifiesta de manera diferente en cada persona según las orientaciones personales, el ambiente, el interés, la habilidad y/o el talento. Para algunos, son las asociaciones novedosas de las ideas que son útiles. Para otros, es el medio principal para librarse de lo rutinario. Para todos, la creatividad emana de la esencia de quien uno es, permitiendo el crecimiento del universo propio y la profundización de las experiencias interiores". (Shalcross, 1998:7)

Se vincula aquí de manera directa y sin ambages, la creatividad con la *expresión particular de cada individuo*. Nos habla de su propio ser, al que expresa como *Yo*. No de su pensamiento o de sus productos exclusivamente, sino de su integralidad. Sería la originalidad inherente a cada criatura en cuanto tal.

Entendemos que al hacer referencia a la expresión de este *Yo*, se está orientando el análisis hacia la posibilidad de actualizar la potencialidad de cada individuo. La factibilidad que cada cual tiene de llegar a ser *sí mismo*.

Lejos de ser espontáneo, este logro implica, una serie de situaciones estimulantes y facilitadoras, para que efectivamente llegue a ocurrir. La autora aclara que esta manifestación será diferente según: motivación, aptitud, contexto, etc. Volveremos sobre este punto al referirnos a la *Mediación Pedagógica*.

Shalcross vincula la *creatividad* al *auto-conocimiento* y el *desarrollo personal*. Una alfabetización, por el momento bastante informal, pero que de a poco va contaminando diversas estructuras sociales y educativas. Un aprendizaje sobre uno mismo, previo o paralelo a cualquier otra temática; ninguna será más importante que esta re-creación. Todas las demás encontrarán en ella un terreno privilegiado para florecer.



Cuadro 6: Bloqueos a la Creatividad. (Nevis y Nevis en Castanedo Secadas, 1998:223)

Saturnino de la Torre (2000) aporta la potencia de la sencillez en su ya conocida definición: "*Creatividad no es sólo un saber, sino también saber hacer y saber ser*". Esta tan poco pomposa afirmación, contiene una enorme complejidad. Resume las *tres generaciones* anteriormente delineadas. Se integran en esta ocasión, las *cualidades cognitivas* y la capacidad de aplicarlas a la *resolución de problemas*, unidas a una *integración personal* que permite encauzarlas de forma positiva.

Nos acercamos por último y por contrapartida, a una muy abarcativa elaboración de David de Prado Díez.

" (...) La creatividad es búsqueda e invención de nuevos caminos y metas, de nuevos estilos de trabajo y relación, de una dinámica activa y comunicativa de convivencia y ocio, de un nuevo estilo de liderazgo y organización que impulsa la ilusión colectiva por autorrealizarse, liberando al ser humano de las presiones y represiones, las dominaciones sutiles, y las imposiciones manipulativas que le impiden ser él mismo, autónomo y libre." (S/D: retiro de tapa)

En este caso tenemos ante nosotros un acabado desglose de las áreas en las que se expresa el *hacer* y el *ser* creativos. Asumiendo ya cierto consenso en cuanto a la caracterización más fina, nos trae un aporte esperanzado y estimulante, pero no por ello vacío. Puntualiza claramente las presiones contextuales, debidas a razones en las que afortunadamente ya no es necesario expliarse. Saltan a la vista para quien quiera verlas.

Bienvenido entonces este enérgico direccionamiento hacia un quehacer social innovador que tenga por norte la autonomía y libertad de personas y organizaciones, que reproduzcan a su vez en lo macro-social un consecuente trabajo y una cuidadosa atención por lo que cada quien puede y debe ser.

Dicho en palabras de Max Neef¹¹ (1992), construimos un mundo que haga suyo y disfrute el acto creativo que inevitablemente se desplaza: "*Desde la esterilidad de la certeza hacia la fecundidad de la incertidumbre*".

¹¹ Conferencia dictada por Manfred Max-Neef en el mes de octubre de 1991 en la ciudad de Bogotá, en el Primer Congreso Internacional de Creatividad.

“La mente creativa juega con el objeto que ama.”

Para concluir, nos acercamos a la valiosa mirada de Carl Jung:

“La creación de algo nuevo no se realiza con el intelecto sino con el instinto de juego que actúa por necesidad interna. La mente creativa juega con el objeto que ama.” (Jung en Nachmanovich, 1991:57)

Este gran pensador, considerado marginal o menor para algunos positivistas, fiel al corazón espiritual de su legado, encarna una gran paradoja. A causa de un, despectivamente denominado, *desfasaje místico* por sus detractores, el trabajo de Jung dentro de la psicología, divide aguas. Sin embargo, la esencia de su tarea se orienta a la recuperación de una mirada de síntesis, global, integrada. La más cercana posible a lo que la naturaleza realmente es y que el fatigoso afán analítico nos ha hecho olvidar. Desde allí que en este caso, al hablarnos de creatividad, incluye de manera sencilla y hasta poética todo un cúmulo de información. Valga la salvedad de que esta afirmación corresponde, como mucho al año 1933; es decir muy anterior a todos los estudios en torno a la creatividad.

Decimos que incluye e integra de manera superadora a casi todas las anteriores disquisiciones por varios motivos. Nos habla de *creación de algo nuevo*, es decir un *producto*. Pero destacando que éste es fruto del juego/trabajo con *algo que se ama*. El *placer* y el *hacer* ligados por una necesidad instintiva.

Al referirse al *instinto de juego que actúa por necesidad interna*, entendemos que hace referencia a la *faceta psicológica y motivacional*. La cual sería artífice necesaria de todo posterior *proceso o producto creativo*; su motor/corazón. *Instinto* como cualidad biológica humana aplicable a toda la especie, no sólo a unos pocos elegidos.

“El instinto es una conducta innata hereditaria, que no requiere aprendizaje y que se desencadena frente a estímulos específicos. Su finalidad biológica es la adaptación al medio para la sobrevivencia de la especie.” (Rolando Toro, 1988:58)

Nos dice finalmente que la mente creativa *juega*. Entendemos que en esta afirmación, hace referencia al *proceso* como un juego, en el que la entrega y el disfrute ocupan el centro.

El objeto de este juego no es nada menos que *aquello que ama*. Dando así, un lugar central al *aspecto afectivo y espiritual*. Se podrá transformar entonces, aquello que es objeto de nuestro interés, aquello con lo que todo nuestro ser está comprometido. Además, no con esfuerzo, sino lúdicamente.

Jung, si bien niega que el intelecto por sí mismo sea el responsable de todo acto creativo, habla de *mente creativa*. Podríamos entender a este concepto como una perfecta asimilación de los aspectos cognitivos y motivacionales. Arribaríamos tal vez aquí sí, a una perfecta síntesis de las *tres generaciones* delineadas. Nos permitimos un resumen posible: Existe una particular manera de pensar que permite solucionar problemas o generar ideas, desde una vivencia de gozoso abocarse a la tarea, ligada a una actitud vital creativa.

4.1.4. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN MUSICAL

Caminos que no siempre se encuentran...

Flota en el aire una pregunta. Si la afirmación de Jung en torno a “*una necesidad interna*” se ajusta a lo real, qué es lo que impide que esto ciertamente ocurra con una regular frecuencia y en cantidades considerables de individuos.

Entendemos que la cultura y dentro de ella la educación, habitualmente no promueven el juego, el disfrute, la curiosidad, el arte, como parte de la formación integral del individuo. En la preocupación por la adquisición de datos se pierde de vista a la persona real. Su contexto, sus intereses, sus posibilidades, sus habilidades. No todos pueden ni quieren lo mismo.

Retomando a Max Neef, la “*fecundidad de la incertidumbre*” requiere de un ambiente que la promueva, valore y estimule de múltiples formas. Estamos hablando de creatividad educativa en el ámbito de la educación musical. Donde paradójicamente la búsqueda de exactitud y perfección muchas veces hacer perder de vista a la persona del intérprete. Que como su nombre lo indica, tiene la responsabilidad de traducir y mediar, entre un conjunto de signos-notas codificados en un texto, y un oyente. O al menos simplemente convertir en sonido a través de su instrumento aquello que está escrito, casi siempre por otro. Aún en el caso de la improvisación (prácticamente no transitada en la educación musical tradicional) hay, siempre una traducción de ideas musicales a través del instrumento. Sin duda este proceso se asienta en la necesaria adquisición de la técnica. Pero ésta será sólo la base donde se estructurará el hecho artístico, donde lo propio que cada cual, su propia sensibilidad, será el aporte distintivo. Lamentablemente se pone el acento en exceso en los aspectos técnicos y esta *educación de la sensibilidad*, que requiere herramientas específicas, con mucha frecuencia se deja de lado.

Citamos a una persona-artista-música-docente que nos cuenta un *viaje* diferente en torno a tocar y enseñar a un instrumento. Parece que hay caminos en donde las aguas se juntan y danzan:

“Hay que estar ahí, pasarlo por los afectos, pasarlo por el corazón, por la mente, por la cabeza, por la exactitud rítmica, para que toda la técnica que uno necesita para manejar el instrumento esté en función de que pueda pasar tranquilo por el alma. El único sentido de manejar bien un instrumento es justamente ése, para facilitar la manera de decir. Si yo tengo trabas y dificultades en las manos, me falta estudio técnico. Por eso hay que estudiar; pero no porque hay que estudiar. Hay que encerrarse seis horas y repetir veinte veces una escala. En realidad lo que uno tiene que hacer es encerrarse las horas que hagan falta para saber disfrutar de una escala. Si uno disfruta de una escala, seguro que está transmitiendo algo bueno. De ahí en más hay que seguir avanzando en la calidad de decirla y en la profundidad del contenido, del mensaje.

(...) Es como mantenerse en esa cosa del niño; de ser niño por lo menos desde un lugar y no perderlo. Yo lo perdí durante muchos años en mi vida. Cuando lo encontré pude ver el mundo así y puedo tocar desde este lugar y enseñar desde este lugar.” (Plana, B. en Silnik, 2002: 213)

En este punto es donde nos detendremos a indagar en nuestro estudio de caso, al mirar en detalle un modo de abordar la enseñanza inicial del oboe.

Lo hacemos porque en la instancia de práctica de GT, se articulan criterios en torno a la educación, principalmente al modo de adquirir conocimientos y el sentido de los mismos, al arte como expresión humana que activa y pone en juego aspectos particulares, y a la música como un canal para eso circule.

4.2. CREATIVIDAD EDUCATIVA

La Creatividad Educativa es fruto de la pasión de infinita cantidad de docentes que con la intensidad de su *eros pedagógico* han buscado y buscan cada día un mejor modo de transmitir aquello que consideran significativo, a sus alumnos. Simplemente eso. Enormemente, eso. Tiempo, mucha energía y mucho amor para que la cinta de transmisión siga avanzando.

Albañiles, carpinteros, labradores, joyeros, plomeros, mecánicos, padres, madres, abuelas/os y todos los docentes buscan con mejores o peores artes, aunque más no sea para tener alguien que colabore en su tarea, enseñar, legar. Algo del orden de la entrega, la generosidad, se juega en el intento de ayudar a otro/a a adquirir un saber. De la matemática inicial a la literatura para adolescentes, pasando por la física cuántica, la historia, la filosofía y ahora la informática, pasando por la manera de hacer el tuco, cortar un vestido, hacer el asado, escuchar el motor del auto para *diagnosticar*, de unos a otros, día a día, fuimos modelados y modelamos a otras y otros. Con el decir, pero mucho más con el hacer, nos vamos transformando mutuamente

Particulares conjunciones de intereses, habilidades, identificaciones, posibilidades y oportunidades nos hacen ser quienes somos y particularmente elegir lo que elegimos para ganarnos la vida. También las actividades recreativas tienen su lugar en este universo; el deporte, los hobbies, etc. En cada ámbito se suman las inquietudes individuales, un entorno, algo de intuición y de una u otra manera la articulación con lo hecho, dicho, escrito por otros. Así la humanidad avanza, capa por capa en la resolución más rápida, más económica, menos cruenta, más bella, de lo cotidiano.

(...) La educación se materializa en una tensión que se produce entre una tradición que nos preexiste, por la que estamos obligados a pasar, y la necesidad de apropiarse de ella y de sus métodos para poder dominarla y superarla. Pasaje obligado por una herencia para que el iniciado sea heredero de una historia, de una cultura, para que así se haga posible la potencia y el germen de futuro que anida en

todo proceso de transmisión, como lo es el educativo.” (Cannellotto, 2015:2)

Este proceso de alumbramiento y por ello transición, que implica el hecho educativo, se conforma por al menos tres factores. Una tradición o herencia que una comunidad o individuo considera valiosa para ser conservada y transmitida, un mediador y un aprendiz. Con todas las variables que implica el intercambio de roles entre los actores (en el mejor de los casos) y los temas en juego, la constante que nos interesa abordar es el modo en el que este traspaso ocurre y también qué sentido tiene. Si el objetivo consiste solamente en transformar a quien aprende en un receptor vacío y pasivo de lo aprendido o de un verdadero proceso intenso, activo y transformador a ambos lados del encuentro pedagógico. Quién es el que aprende, qué sentido tiene para su vida, en qué trama de su presente puede y desea anclar lo que quien enseña, en cualquier terreno, pretende como resultado de su acción. En qué eslabones de su pasado y su futuro puede encadenarse lo nuevo que se intenta transmitir. Vale para espacios formales e informales, sistemáticos o asistemáticos.

4.2.1. CONTEXTO CREATIVO

El desarrollo conceptual que estamos desplegando, nos lleva a acotar el análisis, en un primer momento, a la educación formal y dentro de ella a detenernos en un aspecto clave del hecho educativo. Nos referimos al *clima* en el que esta danza de intereses y deseos se pone en juego.

Descontando la centralidad que debieran tener la *inteligencia emocional*, el *pensamiento divergente* y el trabajo sobre los *bloqueos a la creatividad* en la formación y como consecuencia, en el despliegue profesional de quienes tienen a su cargo la tarea educativa, avanzaremos un paso más. Nos detendremos a indagar en cómo el ajuste adecuado entre, por ejemplo, *motivación, empatía, habilidades sociales, flexibilidad, originalidad y sensibilidad a los problemas*, convierte a alguien en un gran docente. Por su parte la *renuencia al juego y al riesgo, la necesidad excesiva de orden, el embotamiento de sensaciones y el desprecio de lo subjetivo* hablan sólo de alguien que ocupa un cargo en una institución educativa, nada más.

El punto de quiebre reside en el *contexto creativo* que cada uno de ellos es capaz de generar.

"Ambientes de soporte donde sea posible asumir riesgos, experimentar, donde se valoren la diversidad y la innovación, y se asuma el conflicto como parte de la dinámica de crecimiento de individuos, grupos e instituciones." (Aldana, 1998: 69)

Hemos hecho una introducción al tema de la *creatividad* en general, que nos servirá de insumo para abordar lo que consideramos básico para la eficacia en términos amplios, de este esfuerzo compartido que se despliega en torno a la enseñanza-aprendizaje. Aludimos a un *ambiente* en el que se promueve la libertad de movimiento mental, emocional e incluso físico de los actores, para hacer de la tarea un agradable desafío; con respeto y claridad de sentidos, como mínimo. En donde la *creatividad* y el *juego* con su potencia del disfrute y motivación sean factores con presencia constante, estimulando la apertura, la integración de saberes, y en definitiva... el aprendizaje. Disfrute que no necesariamente implica diversión constante, pero si una tensión justa entre deseos, intereses, posibilidades y objeto de estudio. Es allí en donde la tarea mediadora entre un saber y un

aprendiz se instala en el lugar protagónico. Particularmente en los espacios formales en donde el objetivo de lograr cierto resultado en tanto título, no necesariamente significa que todo el recorrido sea conocido y valorado en su verdadera magnitud por los estudiantes. Es el docente y junto con él las instituciones educativas, quienes tienen la principal responsabilidad en hacer inteligibles los infinitos y muchas veces invisibles *resortes* que al final del camino convierten a alguien en *experto* en su materia. Por dar sólo algunos ejemplos, es muy probable que quien quiera aprender a cocinar no esté para nada interesado en física y química, pero en cierto nivel de esa formación, resulta básico. Por el contrario, para quienes se interesan precisamente en la complejidad de dichas materias orientando su aprendizaje hacia la medicina, necesitan (y cuánto!) trabajar aspectos de la psicología, que tal vez no estén dentro de sus intereses. Será entonces el docente a cargo quien deberá contar con el criterio y las herramientas necesarias para que en el edificio conceptual que va construyendo el alumno, tanto los cimientos como cada uno de los pisos, queden seguros y firmes en su sitio.

De más está aclarar que también se aprende *mal*. Es decir, con desinterés, aburrimiento y falta de perspectiva general. Sin tener en cuenta nada de lo dicho. Desconociendo, presionando y violentando a quien pretende aprender. No nos detendremos a abundar en lo que estos estilos pedagógicos generan y han generado en la comunidad. El estado en que se encuentra la sociedad, habla por sí mismo.

“Le cabe a la escuela y a la universidad no desatender estos aspectos tan importantes de la formación de los estudiantes, para que cuando lleguen a la vida adulta y profesional ejerzan creativamente sus funciones, puedan innovar y cambiar lo que sea necesario, como así también desarrollar mecanismos de adaptación a las transformaciones para que su vida tenga protagonismo en un mundo dinámico y cambiante.” (Kemelmajer, 2002:108)

Aún en los peores contextos, quienes han logrado impulso y motivación interna y encuentran un claro sentido a su tarea, pueden disfrutarla. Para ello hubo además de familias y ambientes sociales propicios, docentes que estimularon el afán por el conocimiento, por el sentido de la tarea. O cuando nada de eso funcionó, por contrapartida, vivenciando claramente *qué sí* y *qué no*, algunos individuos logran construirse a sí mismos en soledad. ¡Bien por ellos! Lo que nos interesa en este caso es cómo los buenos docentes logran su *magia*.

Clima de Trabajo

El clima de trabajo que generan los buenos mentores tiene características constantes; más allá de los contenidos sobre los que se trabaje, se estimula de manera sistemática la creatividad.

Resulta crucial la actitud del docente hacia el hecho educativo. Son necesarios pero no suficientes, los conocimientos de la materia en cuestión. Lo que ocurre en el encuentro y la interacción será definitorio para que los objetivos de quien va a aprender y quien pretende enseñar, sencillamente se cumplan. Que por lo menos uno, el alumno, aprenda. Si son ambos, ¡el éxito es rotundo!

Lamentablemente el enorme esfuerzo de cada uno de los actores implicados, entre los que incluimos a las instituciones en general y al estado como articulador, tiende a disiparse. El dispositivo educativo montado no funciona, o al menos no del todo bien. Los resultados son pobres, inversamente proporcionales al esfuerzo, tiempo y dinero invertidos. Alumnos y docentes están disconformes.

Otro cantar resulta cuando el aula se transforma en un taller de experimentos, en donde el recorrido se valida, y la libertad para equivocarse se respira. Donde se debate y se cuenta con tiempo y confianza para pensar alternativas. Donde hay soporte para animarse a correr riesgos. Aquel *instinto de juego*, ahora sí encuentra el terreno adecuado para desplegarse a sus anchas.

Profundizaremos más adelante sobre el lugar del cuerpo en el encuentro educativo como ingrediente que amalgama y potencia los factores citados. Por ahora, nos quedamos en compañía de una docente y maestra de expresión corporal y un maestro y actor cuyos caminos se nutren de esta mirada.

“Corporalidad: energía emanada del intelecto y la emotividad que le permite al cuerpo estar en relación consigo mismo y con los otros”
(Kemelmajer, 2003:30)

“Quien mueve el cuerpo mueve el corazón; quien mueve el corazón, mueve las emociones; quien es capaz de emocionarse y quien es capaz de emocionar ha encontrado la llave del misterio-milagro de la educación.

El músculo que no se ejercita se atrofia, por eso sabemos de gente que no se acuerda de reír. Y lo mismo pasa con el cerebro: quien no repasa, renueva, despilfarra y juega con sus pensamientos, costumbres y conocimientos, fácilmente pierde la agilidad necesaria para entender un mundo en cambio permanente. Además, y esto sí que es una gran pena, pierde el placer de crear, el gozo de vivir y el privilegio de compartirlo. Así que, ¡danzad, danzad, benditos!”
(Carlos Pons en Motos Teruel, 2009)



CUADRO 7: Clima Creativo

4.2.2. CREATIVIDAD EDUCATIVA Y EDUCACIÓN MUSICAL

Cuando hablamos de *creatividad educativa*, decíamos, nos referimos a aquella circunscripta a la educación en su faceta formal como espacio disciplinar. Es en ese marco donde ubicamos la enseñanza universitaria del oboe¹². Sin olvidar que está atravesada por saberes, tradiciones, virtudes, prejuicios y errores de la educación formal en general y de la musical en particular.

Valga puntualizar en esta caracterización inicial, la gran paradoja de que existan siglos de tradición pedagógica en torno a algo que *no sirve para nada*. Sólo el placer de quienes ejecutan y quienes disfrutan de la música en todas sus expresiones, al igual que en el resto de las artes. ¡Qué maravilla que como humanidad mantenemos cierta salud como para que el disfrute estético y su consecuente expansión espiritual, expresiva y subjetiva tengan un lugar por ejemplo en una universidad! Junto con medicina, ciencias económicas o ingeniería, *hace falta* enseñar artes. No está todo perdido...

La tarea del músico incluye dosis importantes de disciplina, autorregulación, memoria y coordinación.

"La música incide directamente sobre las facultades humanas, puede ser a través de su recepción como en la audición, que al seguir el camino de la interiorización favorece el desarrollo y la respuesta de la sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación. A partir de la actividad musical potenciamos asimismo la expresión, la creatividad y la memoria. La vivencia de la música presenta las dos vertientes más importantes de la educación musical: la intelectual, científica y técnica, basada en el conocimiento, y la artística y cultural basada en la sensibilidad."
(Lacárcel Moreno, 1995: 52)

¹² En los distintos niveles de enseñanza que ofrecen las carreras de música en la FAD-UNCuyo, que incluye a niños, adolescentes y adultos.

La formación profesional universitaria del oboe se ve atravesada, y por ello se inscribe, en el entrecruzamiento de muchos círculos concéntricos que la contienen. Por nombrar sólo algunos, en el plano educativo: la educación en general, la artística, la musical, la de vientos y en el centro la del oboe. Se articulan a su vez estas variables con los diferentes niveles educativos y los contextos (formal y no-formal, pero no sólo ellos): Ej. Orquestas infantiles, conservatorios, iglesias, escuelas de arte, etc. Se suman además condicionantes ideológico-políticos así como acciones y omisiones de una comunidad, una institución y una persona en un determinado momento y lugar.

“Lo que se trasmite no es neutral ni anodino porque pone en juego lo colectivo y su proyección en el tiempo, su despliegue y su desarrollo. (...) Transmitir es producir una mediación. (...) Al fin y al cabo, sigue siendo a través de la educación que la sociedad produce a los individuos, modela sus subjetividades, aún hoy cuando resulta evidente que lo hace en competencia (desigual) con otros dispositivos.” (Cannellotto, 2015: 3.)

Entre muchos otros, los factores descritos, circunscriben y determinan el particular quehacer pedagógico de la docente de oboe cuya tarea estamos considerando.

Dicho esto podemos comenzar a discutir los qué, cómo, cuándo, para qué y para quién.

4.3. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

4.3.1 TIERRA FÉRTIL PARA LA CREATIVIDAD EDUCATIVA

“¿De qué manera enriquecería el evento si me fusionara con el otro y en lugar de dos ahora sólo hubiera uno? ¿Y qué ganaría yo con la fusión del otro conmigo?

Si el otro lo hiciera, no vería ni sabría nada más que lo que yo mismo veo y sé; se limitaría a repetir en él mismo las carencias que caracterizan mi propia vida.

Dejemos, en cambio, que siga fuera de mí, pues en esa posición puede ver y saber lo que yo no veo ni sé desde mi lugar y puede enriquecer esencialmente el acontecimiento de mi propia vida.” (Bakhtin, en Daniels, 2003: 99)

En estas líneas, Bakhtin enuncia el punto de partida de toda mediación pedagógica, basada en el reconocimiento de las capacidades personales de cada alumno y la valoración de la situación de enseñanza aprendizaje como instancia de diálogo y crecimiento mutuo.

Desde la teoría cognitivista del aprendizaje, el proceso de desarrollo cognitivo es determinado por procesos de mediación cultural, que posibilitan que el sujeto modifique sus estructuras mentales, desarrollando su inteligencia.

Vygotsky (1930) fundamenta la importancia de la mediación desde la comprobación de que el desarrollo cognitivo no se limita a lo que el sujeto puede aprender según su desarrollo evolutivo, *zona de desarrollo real*, sino que el mismo puede ser ampliado con la ayuda de otro, determinando así el desenvolvimiento de la *zona de desarrollo potencial* (ZDP).

La ZDP es definida como:

“(...) La distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por resolución independiente de problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.”

(Vygotsky: en Daniels, 2003: 88)

Sin la figura de este mediador, que posibilita la construcción lógica de estos saberes, la *zona de desarrollo potencial* quedaría latente. Desde estas premisas, el rol del docente como mediador adquiere un papel central, por cuanto se constituye en orientador del aprendizaje y nexo indispensable para el desarrollo del sujeto.

Al referirse a la mediación pedagógica, Prieto Castillo la define como *“la tarea de acompañar y promover el aprendizaje.”* (2006:24). El mencionado acompañamiento implica una tarea compartida, en la que el docente colabora, para que el alumno construya su propio aprendizaje. Es un proceso dinámico, tendiente a producir cambios superadores, desde acciones previamente planificadas (materiales, técnicas, procedimientos) que los promuevan, generen e impulsen.

4.3.2. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y METACOGNICIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

“Un músico experto es un estudiante experto. Tiene la capacidad de hallar los problemas rápidamente y conoce muchos métodos para solucionarlos”
(Alexander, M., 2008)

A partir del auge del constructivismo como paradigma educativo los procesos metacognitivos en la enseñanza-aprendizaje toman relevancia. Leont'ev afirma que existen dos capas de pensamiento y de conciencia, *“la realidad objetiva de la conciencia”* y *“la conciencia de la conciencia.”* (Leont'ev en Daniels, 2003: 72) Esto implica la necesidad de desarrollar una pedagogía fundamentada en una perspectiva metacognitiva.

Según Mar Mateos (2001:13) la metacognición es definida como *“(...) el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje(...).”* Surge de la reflexión personal sobre las estrategias empleadas para conocer *cómo aprendo*.

“Una evaluación sincera de las habilidades personales puede abrir un camino claro para que el músico pueda acentuar sus fortalezas y eliminar sus debilidades, así como también ganar mayor control en el delineamiento y desarrollo de su única personalidad musical. Para el músico profesional, (...) la habilidad para autoevaluarse y hacer decisiones astutas sobre el mejoramiento personal es esencial para la longevidad artística. El desarrollo de esta habilidad puede ser auxiliada a través del conocimiento de las habilidades físicas y psíquicas que sostienen la ejecución musical, y a través de un trabajo general de expansión del conocimiento metacognitivo (conocimiento sobre el aprendizaje en sí mismo)” (Williamon, 2004:13)

Metaestrategias

El conocimiento de las propias estrategias se llama comúnmente *conocimiento metacognitivo* y podemos considerarlo como un conjunto de *metaestrategias*.

Borkowski y Turner (en Williamon, 2004: 97) han propuesto tres áreas diferentes de *conocimiento metacognitivo*:

- **Conocimiento específico:** es el complejo de estrategias que el individuo efectivamente sabe.
- **Conocimiento relacional:** cubre el conocimiento de cómo diferentes estrategias pueden contribuir a satisfacer el logro de distintas tareas o metas.
- **Conocimiento general:** tiene que ver con la comprensión de cuánto esfuerzo se requiere al emplear estrategias de estudio diferentes.

También puede hacerse la distinción entre el conocimiento de las variables personales y el de las tareas. El primero ofrece discernimiento sobre los procesos de aprendizaje individuales y los pensamientos del individuo acerca de dichos procesos. El segundo es el conocimiento de cómo las tareas difieren entre sí (por ejemplo, en complejidad) y como las metas de un individuo influyen en los modos en que las tareas serán acometidas (por ejemplo, diferentes estrategia para leer música a primera vista)

De acuerdo con la visión de Jorgensen (en Williamon, 2004: 97):

“(...) Desarrollar un repertorio de estrategias y adquirir conocimiento sobre ellas, así como sobre el propio funcionamiento cognitivo, es ciertamente uno de los objetivos más importantes para cualquier practicante y debe ser enfatizado por los profesores tanto en las lecciones como en el tiempo de estudio.”

Control y regulación de estrategias

El control de las estrategias depende primeramente, del conocimiento y la clasificación de estrategias como han sido descritas arriba. Basado en este *conocimiento*, uno puede pasar al *chequeo, evaluación y predicción*.

- ¿Qué estrategias estoy usando? (conocimiento y clasificación)
- ¿Cuán bien está procediendo el estudio? (chequeo y evaluación)
- ¿Qué tipo de resultados voy a obtener? (predicción) (Ídem).

La regulación de estrategias involucra esfuerzo deliberado, selección de tareas, velocidad e intensidad.

Las siguientes preguntas pueden ser útiles para regular el uso de estrategias en situaciones específicas de estudio:

- ¿Cuánto esfuerzo estás dispuesto a invertir en este problema, y, consecuentemente, qué estrategias utilizarás? (esfuerzo deliberado)
- ¿Por dónde empezarás? (selección de tareas)
- ¿Cuántas estrategias usarás para este problema? (velocidad)
- ¿Cuánto persistirás en una estrategia si no da resultados? (intensidad)

Para realizar la evaluación de estos procesos y, fundamentalmente saber si una meta ha sido alcanzada, el ejecutante necesita de una retroalimentación acerca de su éxito o fracaso. En última instancia, la misma debe venir desde su interior. Mientras los profesores juegan un rol decisivo en el establecimiento de estándares y en el desarrollo del juicio en los alumnos, no pueden estar presentes en las sesiones de práctica individual del estudiante de música, donde se realiza una *“...retroalimentación continua, paso a paso, que determina la microestructura de la práctica con sus constantes comienzos, paradas y repeticiones.* (Chaffin y Lemieux, en Williamon, 2004: 27)

La importancia de la metacognición en el aprendizaje inicial de un instrumento musical, radica, como argumenta Bruner: “(...) *en conseguir que los alumnos aprendan a aprender, o lo que es lo mismo, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada.*” (Bruer, en Mateos, 2001: 12)

Un estudio sobre músicos profesionales (Hallam, en Gaunt, 2004: 5) indica las extensas habilidades metacognitivas que poseen en relación con su autoconciencia de debilidades y fortalezas, conocimiento de las diferentes tareas requeridas y rango de estrategias para responder a sus necesidades.

4.3.2.1 La Analogía como Estrategia de Mediación en el Aprendizaje Instrumental Inicial

El mencionado proceso de autorreflexión puede ser mediado desde analogías, definidas a menudo como transferencias, que constituyen, según Mason:

“(...) Un proceso de proyección que permite establecer una estructura relacional de un dominio de conocimiento (fuente) a otro dominio similar, pero menos conocido (diana) (...)” (Mason, en Rodríguez Moneo, 1999: 121)

Huib Schippers (2006) indaga en investigaciones de las últimas décadas sobre cognición musical e infiere que en las lecciones de música están presentes, en casi un tercio del tiempo total, comportamientos verbales para referir a determinados aspectos del aprendizaje, tanto en la forma de explicaciones o instrucciones directas, como en el uso de imaginación (analogías, metáforas y otros recursos similares del lenguaje). Vemos que la aplicación de la analogía se convierte en:

“(...) Una herramienta pedagógica para dilucidar enfoques y conceptos que son difíciles de explicar en términos cognitivos a músicos que aprenden a ser ejecutantes o profesores” (Schippers, 2006: 209)

Esta imaginería se aplica a diferentes niveles. Mientras, en un primer vistazo, la técnica aparece como el aspecto más tangible del aprendizaje instrumental, y se asienta mayormente en instrucciones físicas concretas, se extiende luego hacia el uso imaginativo del lenguaje, evocativo de la actitud más apropiada para realizar la técnica correctamente: *“como los pasos de un gato”, “como si tomaras una manzana con la mano”, “como si quisieras empañar una ventana con el aire”*. Desde ahí, se mueve a referencias a lo estético (*“como un amanecer”*), lo interpersonal (*“como si dieras una buena noticia”*), lo sensorial (*“como una seda”*), etc.

En general, en el aprendizaje inicial de un instrumento musical, los docentes utilizan analogías como estrategia de mediación, pero las mismas proceden mayormente de su experiencia personal, que no necesariamente coincide con las vivencias de sus alumnos. Así como existen metáforas creativas que promueven y facilitan el aprendizaje, existen otras que fracasan porque remiten a imágenes para las cuales el estudiante no tiene un marco de referencia que le posibilite captarlas y así reorganizar, en términos constructivistas, sus mapas cognitivos.

En los primeros encuentros se suele indagar sobre la experiencia previa del alumno, pero observamos que, en general, esta indagación se limita únicamente al ámbito musical, sin considerar que en la ejecución instrumental se conjugan otros aspectos que lo trascienden. (García Trabucco y Silnik, 2004)

Jorgensen (en Gaunt, 2006: 52) concluye que es importante enfocar en el mundo fenomenológico individual del estudiante y en sus estrategias deliberadas de aprendizaje, para lograr buenos resultados.

Resulta necesario, entonces, buscar analogías que puedan relacionarse con la experiencia del alumno. A modo de ejemplo: en la clase de oboe, en la indagación a través de una instancia de diagnóstico, se conoce que el alumno, entre sus experiencias deportivas, ha realizado hockey sobre césped. Teniendo en cuenta este aprendizaje, se le propone que mejore su estabilidad al tocar, recordando cómo se para en la cancha, para luego rearmar su postura con el instrumento desde esos apoyos más firmes. A través de esta analogía personalizada es posible

rescatar su *experiencia corporal previa*, con la intencionalidad de mediar, para que el alumno logre el equilibrio necesario para la ejecución del oboe.¹³

Otro error sería utilizar imaginiería que sea muy simple y poco inspiradora o, por el contrario, demasiado oscura y confusa para el receptor. Schippers (2006) concluye que:

“El arte de la metáfora efectiva (esto es, la metáfora que aumenta el entendimiento de un aspecto relevante del hacer musical en el aprendizaje) apunta al área intermedia: evita el cliché, porque no ayuda en el proceso de aprendizaje, y se aleja de lo excesivamente oscuro”
(Op. cit.: 213)

En otras palabras, la metáfora debe crear una *disonancia cognitiva*, cuya resolución sea plausible, ayudando a asir lo que de otro modo no se pudo entender. Estas ideas están cercanas al concepto de intuición, como un modo de llegar a formulaciones tentativas pero posibles, sin atravesar los pasos analíticos correspondientes.

“Los músicos, a través de los siglos y las culturas, han celebrado los intangibles de la música. La música es hermosa, enigmática, compleja y confusa. El entrenamiento de los músicos profesionales a través de las culturas demuestra que mientras la metáfora no hace tangibles estas realidades, por lo menos apunta en la dirección correcta” (Op. cit.: 214)

¹³ Así como se utilizan metáforas que propician un aprendizaje positivo, Schippers apunta que las hay negativas, que tienen como fin señalar al alumno que está interpretando de manera errónea determinado pasaje musical. Por ejemplo, en el equipo se recuerda la analogía negativa (y ciertamente hiriente) que expresara un profesor, ante la ejecución de una alumna de un concierto clásico: “Suena como un camionero con botas de goma”. La mayor cantidad de anécdotas negativas pueden recogerse en los ensayos de orquesta, donde los directores, transitando el frágil umbral entre lo cómico y lo ofensivo, suelen despacharse con las más imaginativas comparaciones.

4.3.2.2 Aprovechamiento Metacognitivo de Experiencias Corporales

Haciendo una transferencia de estos conceptos, eminentemente cognitivos, al plano corporal, consideramos que así como un sujeto emplea estrategias para construir un concepto, porque lo ha relacionado con conceptos anteriores (*aprendizaje significativo o concepciones alternativas*) y a su vez puede identificar los procesos empleados que le permiten conocer (metacognición), también utiliza estrategias para incorporar una praxia, una acción, un procedimiento eminentemente físico, porque anteriormente ha incorporado otras prácticas, sobre las cuales puede *reflexionar* o *asentar* la nueva.

A los fines de favorecer el desarrollo metacognitivo, es posible generar instancias de reflexión que permitan al alumno integrar sus conocimientos o experiencias corporales previas, monitorear su puesta en práctica y evaluar los resultados. En síntesis, nos referimos a mediar para que el alumno reflexione sobre sus propias estrategias de aprendizaje para concretar la ejecución. Avanzaremos sobre este punto en Apartado 4.6.

4.4. PERSPECTIVAS EN PEDAGOGÍA MUSICAL

4.4.1. ENSEÑANZA TRADICIONAL

La pedagogía musical tradicional ha puesto el acento primordialmente en la repetición, como garantía de adquisición de la destreza musical y en cierta imitación, para la comprensión del registro expresivo que exige cada pasaje.

Si bien ambos recursos, en los cuales el docente observa un comportamiento y ayuda a modificarlo, son esenciales para aprendizaje de un instrumento, el gran problema es que no se contempla el estado de conciencia, la historia, ni las posibilidades reales de la persona que está detrás de la interpretación. Sencillamente no hay lugar para ello.

Esta orientación educativa, aunque suene extraño decirlo tratándose de una transmisión de tipo artístico, no considera espacios para desarrollar la sensibilidad, la emoción, la intuición.

Es habitual que en la enseñanza de la música, dentro de estos parámetros, el mayor énfasis del docente esté dado hacia aquellos alumnos dotados; los que brillan con *luz propia*. Los que espontáneamente pueden poner en juego emoción, intuición, pensamiento y destreza física. Los *alumnos estrella* que saben dónde ir a buscar y cómo traer, la materia prima de su arte, a la que el maestro va moldeando con su saber y experiencia.

Tal vez por ello es tan frecuente la caricatura tristemente real, del profesor que pide a gritos, o con extorsiones diversas, a sus discípulos que encuentren por sí mismos lo que él no sabe cómo enseñarles. Básicamente una expresión personal, un *sonido propio*.

Así como en cualquier disciplina, no es lo mismo ser diestro en ella que saber enseñarla, lo mismo ocurre con la música.

Incluimos una variable más que son los niveles de enseñanza. En el jardín de infantes, aunque no siempre, tal vez la tolerancia y la apertura a que cada uno exprese lo que puede, es mayor. Pero si nos vamos a la enseñanza profesional, que es la que nos interesa, el tamiz se va cerrando.

Sin pretender pasar por alto la existencia de diferentes aptitudes y grados de manejo de las mismas, es como si el aprendizaje de la lengua, estuviera limitado a aquellos en quienes se vislumbra una clara veta literaria, apartando a quienes con el acompañamiento adecuado, podrían encontrar su propia palabra. Seguramente no todos serán genios, cosa que por otra parte nadie necesita. Pero sí personas que aprendan a expresarse con la mayor cantidad posible de lenguajes.

No pretendemos con esto, poner una estructura universitaria al servicio de personas sin aptitudes, en este caso para la música. Pero sí que, partiendo de un piso preparatorio como el que de hecho tienen quienes acceden a ese nivel, la concepción pedagógica esté orientada a *acompañar procesos y generar experiencias* que enriquezcan la vida del alumno. Además, lo fundamental, que los docentes sepan aprovechar todo esto llevándolo al ritmo, la melodía, la armonía, que expresarán los cuerpos de los músicos en formación. Ya que no es sino a través de él, que la música *ocurre*.

4.4.2. PERSPECTIVAS EMERGENTES

Carlos Fregtman, músico y *metafísico* de la música nos recuerda cuál es el sentido etimológico de la palabra *educar*, a la vez que nos ofrece su concepción sobre el tema.

"La educación debería ser un proceso que modifica a quien aprende, pues aprender es cambiar. Una educación holista comprende la realidad en términos de todos integrados, cuyas propiedades nunca pueden reducirse a las pequeñas unidades. En latín, educare significa impulsar desde adentro. Implica un movimiento e-motivo, del centro a la periferia, una tendencia que expresa, hace presión por manifestarse. Ése es el camino del arte, la posibilidad de transformación de la vivencia troceada de la realidad en un orden nuevo: diferente, fantasioso, posible".
(Fregtman, 1990: 60)

La *demanda de transformación* en el docente, en este nuevo escenario es esencial. Debe saber tanto de sí mismo como de su materia para poder contagiar desde *su ser y su hacer*. Mucho más allá de las palabras o el conocimiento teórico acumulado.

Por contrapartida a la educación tradicional, desde los márgenes de la cultura, viene creciendo un movimiento sin centro ni principios explícitos. Es una concepción educativa congruente con un estilo de vida expansivo e integrador, afín a los denominados nuevos paradigmas.

Partiendo de un fenomenal movimiento originado en la ciencia (Bohm, Pribram, Prigogine, Capra), esta nueva mirada se expresa, en todos los campos. Por nombrar sólo algunos, podemos referirnos a salud, economía, política, arte, y también educación.

Como evolución de la conciencia humana, naturalmente trasciende las fronteras y modifica todos y cada uno de los ámbitos en que estas personas actúan. Justamente como un imperativo; un impulso desde adentro, una expresión de su propio aprendizaje.

En este sentido, la *demanda* a la que nos referíamos, no es tal para quienes van viendo su vida crecer y expandirse. Sí, para quienes sin haber atravesado un camino de evolución interna, se ven presionados a cambiar, por renovaciones curriculares que se quedan exclusivamente en el plano teórico. Sin entender cuál es el sentido de un cambio, quien lo *obedece*, termina haciendo lo mismo, de otra manera o con un nombre diferente. Es decir, lo mismo.

Ferguson (1989:331) engloba esta innovadora concepción pedagógica, bajo la denominación de *educación transpersonal*.

"En la educación transpersonal se incita al aprendiz a que se mantenga despierto y autónomo, a que se cuestione y explore todos los rincones y rendijas de la experiencia consciente, a que indague el sentido de todo, a que pruebe los límites de lo externo y compruebe las fronteras y profundidades de su propio ser. (...) Promueve a la vez al individuo y a la sociedad, la libertad y la responsabilidad, la unicidad y la interdependencia, el misterio y la claridad, la tradición y la innovación. Es complementaria, paradójica, dinámica."

Coincidiendo con esta corriente, entendemos que la *pedagogía* en general, pero la artística en particular, *debe ser un arte en sí misma*. A la manera de la *psicoterapia como arte* a la que nos referimos al hacer mención a Fritz Perls y la psicoterapia Gestalt.

Aprovechamos una metáfora de un músico excepcional como es Egberto Gismonti, para resumir lo que aspiramos sea LA EDUCACIÓN, de la cual se ven ya muy bellos y esperanzadores vislumbres.

"(...) Para que se establezca cualquier relación, un lado tiene cantar. Luego, el otro también canta. Así comienza una relación. Este cantar implica que un lado debe disponerse -exponerse - a la relación. El otro vuelve a reiterar el ritual pero con su propia interioridad, su propio canto. Así se construye un puente entre ambos". (Gismonti en Fregman, 1990: 57)

NUEVO PARADIGMA DE APRENDIZAJE

Se da prioridad a la imagen de sí mismo, como generadora de resultados.

Considera la experiencia interior como contexto de aprendizaje.

Se fomenta la exploración de los sentimientos.

Se fomenta la conjetura y el pensamiento divergente como parte del proceso creativo.

Procura educar al cerebro entero.

CUADRO 8: Nuevo Paradigma de Aprendizaje. (Ferguson, 1989:333)

Estas miradas alternativas al paradigma dominante en la educación en general y la musical en particular, nos dan el marco para continuar avanzando en el análisis de la modalidad pedagógica que estamos analizando. El análisis del libro *Oboe para descubrir*, la entrevista a la autora y las encuestas realizadas dan cuenta de ello.

4.4.3. ESTADO DEL ARTE EN PEDAGOGÍA MUSICAL

La vigencia de la óptica constructivista en la educación en general mantiene en relevancia temas como la resignificación del conocimiento previo, la autorregulación del estudio, el andamiaje del docente como mediador del proceso de aprendizaje, etc., todos ellos relacionados con el concepto de *metacognición*.

A partir de la década del '90 surge un interés específico en los procesos cognitivos involucrados en las artes performativas. En el terreno musical, desde el cuestionamiento del talento innato como condición principal para la ejecución experta de un instrumento, se abrieron puertas para la indagación de otros factores que convergerían en la realización exitosa de dicha praxia. Así se ha llegado a estudiar la incidencia de variables de diversos campos: la motivación, las habilidades cognitivas y metacognitivas, los perfiles psicológicos más afines al campo musical, la influencia del entorno socio-cultural, la cantidad y calidad del estudio, etc.

Las habilidades metacognitivas aplicadas a la ejecución musical han sido abordadas por algunas investigaciones, especialmente con relación al estudio individual del alumno y su capacidad de resolución de problemas (Hallam, 2001; McPherson, 2005-6; O'Neill, 2006; Williamon, 2004) La relativamente reciente visualización de la práctica instrumental como una situación de estudio auto-regulado, abre las puertas a una investigación interdisciplinaria que aproveche el importante camino recorrido por la psicología cognitiva con relación a dicho tema, para su transferencia y adecuación al campo de la enseñanza de la ejecución musical

En la educación musical, es Susan Hallam, investigadora inglesa de destacada trayectoria en el Institute of Education de Londres, quien lidera la investigación sobre el tema. Se interesa especialmente en el desarrollo de la metacognición con relación a la planificación de la preparación de performances públicas, comparando novatos y expertos.

Los estilos de mediación docente referidos a la enseñanza de los instrumentos fueron abordados por la Dra. Helena Gaunt (2006) en su tesis doctoral. En la misma se ocupa de las características de la enseñanza individual, y de los beneficios y problemas que dicha modalidad puede implicar, en una relación tan intensa y de tan largo alcance como es la de un profesor de instrumento con su alumno. Otros autores han enfocado el mismo tema, como el argentino Erglis (2006) en su artículo "*Enseñar o ensañar*"¹⁴ quien analiza las relaciones antipedagógicas que a veces se generan en dicha situación.

En la Argentina, la Sociedad para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM), surgida de la iniciativa de un grupo de investigadores de la Universidad de La Plata, produce conocimiento en torno a temas afines a los tratados aquí.

¹⁴ Ver completo en Anexo VIII.

4.4.4. EJECUCIÓN INSTRUMENTAL COMO ACTO COMPLEJO

En el ámbito específico de la educación musical, la ejecución instrumental como medio de expresión y comunicación, integra el gesto y el movimiento, desde una íntima relación entre lo corporal, lo cognitivo y lo afectivo. Aarón Williamon (2004:3), desde su lugar de intérprete e investigador, da cuenta de esta complejidad:

“Los músicos se encuentran rutinariamente con una elaborada combinación de demandas físicas y mentales durante la práctica y el concierto, debiendo procesar y ejecutar información musical compleja con renovado discernimiento artístico, facilidad técnica y aguda percepción de las expectativas de la audiencia.”

Estos temas se trabajan en las clases de instrumento de diferentes modos y con distintas intensidades, pero observamos que el *plano corporal*, y en particular la *experiencia previa corporal* del alumno, no siempre son considerados en la construcción de aprendizajes centrados en el saber hacer, propios de la ejecución instrumental. Como se ha observado:

“A través del amplio espectro de contextos en educación musical y práctica profesional musical, el acondicionamiento físico general es un área que recibe sorpresivamente muy poco énfasis formal” (Taylor and Wasley en Williamon, 2004: 163.)

Desde estas premisas, notamos que en la mediación pedagógica del aprendizaje instrumental inicial, aparece como poco frecuente la inclusión de estrategias que posibiliten al alumno principiante la resignificación de aprendizajes previos, de campos musicales y extramusicales, relacionados al cuerpo y al movimiento. A los fines de este análisis, partiremos por esbozar las características más relevantes que intervienen en la temática que indagamos, considerando al docente como mediador del aprendizaje inicial de un instrumento musical y al alumno como protagonista del proceso de aprendizaje.

Partiendo de la caracterización de la ejecución instrumental como procedimiento complejo, en el que se articulan habilidades de diversos campos del conocimiento y la experiencia, la guía y orientación del docente, en el aprendizaje inicial de un instrumento musical, supone el diseño e implementación de estrategias de mediación, que contemplen, además de los aspectos técnicos específicos del instrumento y organizativos del lenguaje musical, todos los aspectos involucrados, en dicha práctica. A tal fin, el docente deberá prever acciones acordes con las características individuales y aprendizajes previos de los alumnos, así como también intencionalidades pedagógicas, junto con conceptos y procedimientos que deben ser aprendidos.

4.4.4.1 Particularidades de la Enseñanza - Aprendizaje Instrumental

Resulta necesario considerar las particularidades que se observan en la situación de enseñanza aprendizaje instrumental. Ésta acumula una tradición de muy larga data, que persiste en ciertas características distintivas, en las aulas de los conservatorios y escuelas universitarias actuales.

Enumeraremos algunos de los aspectos salientes de la enseñanza instrumental:

- **Clases individuales**

Los procesos de interacción y comunicación se concretan en ámbitos de relación *uno a uno*. Afirma Helena Gaunt (2006: 33), oboísta e investigadora londinense, que:

“(...) La instrucción individual ha sido la médula del proceso de enseñanza-aprendizaje de instrumentos y voz, para casi todos los músicos clásicos, y ha tenido un importante impacto en sus modos de acción y modos de percibir su trabajo.”

Aun reconociendo los riesgos y desventajas de la enseñanza individual, hay un gran consenso entre los ejecutantes profesionales sobre la necesidad de atender a

sus alumnos en clases particulares, donde se pueda enfocar la problemática particular de cada uno con atención indivisa. (Ibíd.)

- **Estudio a largo plazo**

La relación pedagógica se mantiene durante plazos prolongados. En general el docente está a cargo del aprendizaje de un alumno durante varios años. Hay en este momento un importante cuerpo de evidencia que apoya lo que se ha llamado la *regla de los diez años*, que afirma que para llegar a ser experto en casi todos los campos, se necesita un mínimo de diez años de práctica.¹⁵ En el caso de la música, puede suceder que este aprendizaje se realice mayormente con un solo maestro, en encuentros semanales individuales, lo que deja entrever la compleja relación interpersonal que se establece entre la pareja educativa, en ese largo lapso.

- **Acción de gran complejidad**

La ejecución musical implica la interrelación de aprendizajes psicomotrices, intelectuales y afectivos que, según el grado de desarrollo y equilibrio de los mismos que presenta cada estudiante, pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje instrumental.

A su vez, se produce una interrelación de aprendizajes de todas las disciplinas que conforman la educación musical (armonía, morfología, audio-perceptiva, rítmica, historia de la música, estética, etc.) para el logro de una interpretación acabada.

- **Importancia de los modelos**

Es central, en la enseñanza de instrumentos, la influencia de modelos o referentes tales como:

- El docente, desde la ejemplificación a través de la interpretación instrumental. Relata Schon sus impresiones en una clase de instrumento:

¹⁵ “Esto es válido para ámbitos tan diversos como el ajedrez, la radiología o la natación.” (Chaffin y Lemieux, en Williamon, 2004: 20)

“Las intervenciones del profesor son performances multimedia, en las que coordina tocar, hablar gesticulando y cantar (sílabas o palabras) para comunicar rasgos musicales de pasajes en particular y hacer concretos términos abstractos de fraseo.” (Schon, en Gaunt, 2004: 47)

- El contexto del campo disciplinar, conformado, entre otros, por: instrumentistas profesionales del medio, alumnos avanzados, agrupaciones instrumentales locales, con el agregado actual de las performances de difusión internacional que se pueden apreciar en la web.

Teniendo en cuenta todos los aspectos enunciados, el acompañamiento y promoción del aprendizaje lleva implícita la concreción de una relación que debería estar caracterizada por un fluido diálogo, que favoreciera la comunicación interpersonal entre docente y alumno.

Sin embargo, se observa que aún existen:

- ***Roles instituidos***, o como lo expresara M. A. Escotet (1999:107-117) *“históricamente diferenciados”*. Éstos, tradicionalmente estuvieron caracterizados, en el ámbito de la música, por una visión centrada en la celebridad del *Maestro* y en la pretensión de la actitud disciplinada del *discípulo*, desde posturas autoritarias y relaciones antipedagógicas que en muchos casos, desvanecieron profundas vocaciones de estudiantes de música. Como contrapartida, una buena parte de los estudiantes se acostumbran a un rol pasivo-reactivo en las clases. Como menciona un alumno, entrevistado por Gaunt (2006), hay una expectativa de una *“relación médico-paciente”*, en la cual los alumnos esperan recibir remedios para sus dificultades.

- **Rotulaciones centradas en las carencias del alumno**, tomando el talento innato como único parámetro evaluativo. En su estudio sobre las prácticas áulicas, Gaunt observa que:

“La experiencia de feedback por parte del maestro parece haber sido enfocada en instrucciones correctivas. Procesos más neutrales de feedback como cintas de audio o video son raramente usadas.” (Op. cit.:31)

El uso de estos materiales podría favorecer el desarrollo de la opinión propia del alumno sobre su rendimiento y procesos de desarrollo.

- **Involucramiento de aspectos personales**, no siempre en un modo que resulte beneficioso, favorecido por las particularidades de la situación de enseñanza aprendizaje antes enunciadas. En repetidos casos, como lo expresa Miguel Erglis, se parte del supuesto que *“el alumno es una propiedad del profesor”* (Erglis, 2006: 2) llegando a obstaculizar procesos de desarrollo intelectual y psicofísico, pero sobre todo, influyendo en el desarrollo de la personalidad del alumno, generando frustraciones, culpas, desvalorizaciones personales, etc. que surgen como producto de relaciones antipedagógicas.

A pesar de los riesgos enunciados, es poco estudiada la relación *uno a uno* en las clases de instrumento musical. Investigadores han observado que:

“Operando en su mayoría a puertas cerradas, el acceso de la investigación a contextos educativos de instrucción individuales hace emerger temas complejos pedagógicos y éticos, y tal vez por eso la data es escasa.” (Gaunt, Op. cit.: 37)

¿A qué se debe el rechazo de los profesores a abrir sus puertas, rompiendo el aislamiento y el no compartir los pormenores de su actividad con otros? Gaunt opina que tal vez ha existido históricamente una idea implícita acerca de que los profesores en la educación superior, quienes son maestros en su propio campo instrumental y performativo, deben ser expertos, y consecuentemente no necesitan de la investigación para justificar su práctica. (Ibíd.: 38) Cabe aclarar que esto se da

en la enseñanza universitaria en general, donde se observa el aislamiento en que enseñan los profesores y sus inevitables consecuencias.

En síntesis, en esta tarea conjunta del aprendizaje, el docente no sólo debe dominar los contenidos y procedimientos específicos de su campo disciplinar, *¿qué enseñó?*, sino también, tener dominio en el diseño de procedimientos pedagógicos y selección de distintos materiales, para que los mismos puedan ser comunicables, centrando su reflexión en el aprendizaje, es decir en *¿cómo enseñó?* para que el alumno aprenda y se desarrolle, en este particular ambiente que se crea en las clases individuales de instrumento.

4.4.4.2. El Protagonista del Aprendizaje

Cabe tener presente los procesos que están implicados en el aprendizaje de la ejecución musical, desde su principal protagonista, el alumno.

A partir de la teoría cognitivista, el aprendizaje es considerado como un proceso de re-configuración de la estructura cognitiva del sujeto (constructivismo).

Se enfatiza la importancia de facilitar las relaciones entre los contenidos previos y los nuevos, y se concibe la construcción intelectual del sujeto en función del uso de los conceptos como organizadores de la nueva información para posibilitar el desarrollo de la estructura cognitiva ya existente, el denominado *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Siguiendo a estos autores, construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones *sustantivas y no arbitrarias* entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Así, la mayor o menor riqueza de significados que atribuiremos al material de aprendizaje dependerá de la mayor o menor riqueza y complejidad de las relaciones que seamos capaces de establecer. (Coll, 1991).

El docente, como mediador entre el conocimiento y el sujeto que aprende, deberá organizar y disponer los nuevos saberes, de tal modo que facilite el entramado entre los saberes previos y los nuevos.

“La manera cómo las personas perciben los estímulos del mundo que les rodea, está condicionada por sus experiencias previas y sus conocimientos y sus emociones.” (Sánchez, s/d: 13)

Al iniciar el proceso de aprendizaje de la ejecución de instrumentos musicales, los conocimientos previos pueden provenir de otras áreas o dominios, y deben ser recuperados y redirigidos hacia nuevas metas. Se conoce que el individuo, al estudiar, naturalmente selecciona aquello que no sabe pero que percibe que podrá aprender, por encontrarse dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Estudios han demostrado que el aprendiz elige temas de dificultad moderada (la estrategia más eficaz de acuerdo con el concepto de ZDP), donde se siente más seguro. (Kornell y Metcalfe, 2006) Esto resalta aún más la importancia de anclar los contenidos nuevos a contenidos conocidos relacionados, en cualquier terreno educativo.

Desde nuestro eje de análisis, el primer acercamiento de una persona a un instrumento musical (poder sostenerlo, en el caso de vientos y cuerdas, o acercarse a su forma, como es con el piano o percusión y, fundamentalmente, producir sonido) requiere de una importante adecuación de la postura y manejo de destrezas motrices, lo que da cuenta de la necesidad de considerar la realidad corporal de cada alumno. La misma proviene de sus experiencias previas de movimiento, es decir del dominio psicomotor. Compartimos las palabras de Williamon, quien afirma que:

“(…) Aunque el éxito de una ejecución muy frecuentemente depende de la agilidad y agudeza mental, las ideas musicales se expresan finalmente a través de habilidades físicas.” (Op. cit.: 4)

De lo expuesto se deduce, que la mediación pedagógica inicial de este *saber hacer*, se centra en contribuir a que el alumno pueda articular su vivencia corporal general, su dominio del cuerpo y del movimiento, con el nuevo procedimiento, que es tocar el instrumento.

Sin la existencia de este acompañamiento, hemos podido observar (García Trabucco y Silnik, 2007) que el alumno muchas veces no transfiere las mencionadas experiencias y ello puede conducir a un bloqueo, que en ocasiones acontece cuando el principiante recibe las primeras indicaciones para ejecutar el instrumento elegido. De algún modo, pareciera que tabicara el conocimiento natural que tiene de su cuerpo y de sus movimientos, y ante la complejidad de la nueva demanda, se sintiera inseguro, y por ende, no alcanzara los logros esperados.

“Los jóvenes necesitan tener por lo menos un éxito módico en una tarea antes de desarrollar su propia motivación interna para ejecutar. Se necesita alguna experiencia inicial positiva para que el chico decida que él es bueno para esa tarea. De este modo ellos llegan a reconocer sus propios talentos, así como lo que les gusta y lo que no les gusta, de la observación de sus éxitos y fracasos.” (Chaffin y Lemieux en Williamon, 2004: 31)

Como una derivación de los estudios sobre los conocimientos previos y cambio conceptual, análisis posteriores incluyen la perspectiva del sujeto, desde modelos experienciales o situados, considerando las motivaciones y emociones que produce el mencionado cambio conceptual. Estos estudios comprueban que el aprendizaje está determinado por el uso que se hace del conocimiento en distintos ámbitos, configurando concepciones que sirven a los sujetos para interpretar los distintos ámbitos de la realidad.

En esta línea, Rodríguez Moneo (1999: 89) expresa que:

“(...) En los contextos educativos es frecuente encontrar una barrera impermeable que delimita el mundo académico y el mundo cotidiano de los alumnos. [...] es habitual que las explicaciones empleadas en el contexto cotidiano no se trasladen ni se hagan explícitas en la clase...”

Desde este análisis el docente debería considerar las preconcepciones que los estudiantes han elaborado para resolver problemas de la *experiencia previa psicomotriz* y que resultan decisivos en el aprendizaje inicial de un instrumento musical.¹⁶ Recordamos una alumna de oboe que suponía que el modo de articular notas repetidas en el mencionado instrumento era pulsando las llaves, sin imaginarse que esto se realiza con golpes de lengua en la caña. Un rápido repaso de su experiencia previa nos mostró que la alumna tocaba el piano, y trasladaba naturalmente conocimientos adquiridos con ese instrumento al instrumento nuevo. Estas situaciones, lejos de ser pérdidas de tiempo, pueden ser rescatadas por el profesor para iniciar una interesante charla sobre modos de articulación en los diferentes instrumentos.

¹⁶ A modo de ejemplo, una docente de flauta de nuestra institución, inicialmente propone diferenciar, el soplo, del aliento, a los fines de que el alumno explore y compruebe dos modos diferentes de emitir la columna de aire y pueda reconocer, desde una práctica sencilla y conocida, la cantidad de emisión de aire necesario para la producción del sonido. “...*Si estoy en un aula uso el vidrio de la ventana porque para el alumno es muy claro: si el vidrio se empaña el aire es templado y es aliento, en cambio si uno sopla el aire es frío y el vidrio no se empaña...*” (Comunicación personal)

4.5. EL PLANO CORPORAL EN LA EJECUCIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES

Entendiendo que la ejecución instrumental demanda un particular uso del cuerpo, nos proponemos fundamentar una mirada de lo corporal y un modo de articularla en la pedagogía inicial de instrumentos musicales.

Partimos de la concepción de que tocar un instrumento consiste, en buena medida, en traducir una idea o texto musical en movimientos. Se trata de una especie de coreografía. Limitada a ciertas partes del cuerpo, es verdad, pero con todos los requerimientos de coordinación, velocidad, intensidad, articulación, precisión, expresividad y uso de matices que demanda una danza.

Si bien en este caso, el manejo de aire, brazos, dedos, embocadura, postura en general, etc., no tiene una finalidad estética en sí misma, hace que las diferentes partes del cuerpo funcionen como medios para que la música, que sí la tiene, sea posible. Por lo tanto este cuerpo, en tanto traductor de una idea musical a movimientos y desde ellos a sonidos, requiere de una atención particular que excede la comprensión intelectual del pasaje a interpretar o el trabajo sobre la técnica propiamente dicha. Precisamente el hecho de *interpretar* implica una sólida trama que articula percepción, sensibilidad, conocimiento, intelecto, memoria, creatividad y expresividad, además de técnica instrumental específica.

El sustantivo aporte de Varela (2005) desde el enfoque enactivo en el cual define a la cognición como experiencia integral del ser, y el modo en que Pelinski (2005) articula esta mirada en torno al hacer música nos resultan especialmente orientadores en este recorrido.

“Desde el enfoque enactivo se entiende que la cognición se encuentra eslabonada a historias vividas; depende de experiencias que se originan en el cuerpo y que a su vez se encastran en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio.” (en Brizuela, 2008: 55)

Se postula de este modo a la cognición como *acción corporizada*, estableciendo que:

“Las primeras experiencias corporales dan lugar a ‘esquemas encarnados’ o corporizados que estructuran la experiencia y sirven para comprender otros aspectos abstractos utilizándolos metafóricamente.” (Varela, Thompson y Rosh, *Ibíd.*: 56)

Se establece aquí una distinción especialmente significativa entre el cuerpo como entidad biológica, que nos unifica como especie, y como cuerpo vivido, que nos distingue como individuos. Pelinski se refiere al primero como el ámbito de *lo corporal* y al segundo como instancia de *la corporeidad*.

Este cuerpo *vivido*¹⁷, que nos hace intrínsecamente diferentes a unos de otros, es la sede de la propia historia y en tal sentido, archivo de las experiencias transitadas. Es decir que más allá de las disposiciones biológicas y las marcas culturales, hay un recorrido personal y una historia de la relación con el propio cuerpo. Este bagaje vital, en tanto base sobre el que se estructura la experiencia perceptiva, guarda estrecha relación con la capacidad cognitiva en general y con el espacio musical en particular.

“La corporeidad está implicada en la mente humana por la fuerte dependencia que conceptos y razón mantienen con el cuerpo. El cuerpo configura la naturaleza misma de nuestros conceptos.” (Lakoff y Johnson en Pelinski, *Op. cit.*: 23)

Se amplía aquí la mirada en torno al trabajo corporal del músico, mucho más allá de la ayuda para trabajar sobre contracturas o problemas posturales, si bien esto indudablemente también es necesario.

¹⁷ Excede el objetivo de este estudio el poner en discusión tanto la relación entre los conceptos de *corporeidad* y *esquema corporal*, como el uso que los autores seleccionados hacen de él. Fundamos la elección de uno sobre el otro, en función de seguir la línea de pensamiento de los mismos. Nos resulta más rica la resignificación de lo cognitivo en general, que la puesta en cuestión de este término en particular.

4.5.1. EJECUCIÓN INSTRUMENTAL COMO TRABAJO CORPORAL CONSCIENTE

Nuestro enfoque junto con algunas corrientes ya mencionadas, pone el centro precisamente en el aspecto corporal de la ejecución instrumental. Esto implica la adhesión a una determinada mirada sobre el cuerpo y el movimiento representada en este caso por la *Psicomotricidad* y las denominadas *Técnicas de Trabajo Corporal Consciente*, en particular la *Eutonía*.

“Hoy existe consenso acerca de que todo músico necesita sentir y usar su cuerpo con destreza, sensibilidad y además con una necesaria funcionalidad y economía de esfuerzo, como lo harían un deportista, un mago, un acróbata o un astronauta. El trabajo propioceptivo, que la persona realiza desde las propias vivencias y sensaciones, reemplazará las acciones convencionales ejecutadas mecánicamente y desde afuera. Los enfoques más recientes en materia de conciencia corporal aplicados al arte, el deporte y la vida cotidiana, consideran el cuerpo y el movimiento como instancias que todo ser humano construye de un modo único y personal.” (Gainza y Kesselman, 2003: 68)

El pasaje de la demanda de aprendizajes motores mecánicos, a otros integrados con las propias sensaciones, vivencias, tiempos y necesidades nos coloca en un nuevo terreno. Aparece aquí un entrecruzamiento con los estudios ligados a la *metacognición*. Los mismos tienden a centrarse en aprendizajes intelectuales pero, hasta donde tenemos conocimiento, no lo suficiente en cuanto a logros motores y menos en un espacio expresivo como el que nos convoca.¹⁸

¹⁸ Gainza (2003) se acerca a este enfoque, pero entendemos que no lo plantea de manera sistemática, ni tampoco adecuándolo a adolescentes y jóvenes que inician su aprendizaje como en nuestro caso.

“Lo que se intenta es lograr la integración del pensamiento, el sentimiento, la audición interior y las manos.” (Ibíd.: 133)

Al tener una relación tan estrecha el movimiento en general y la postura en particular, con la historia y contexto del individuo, y la vivencia del momento presente, el componente emocional ocupa un lugar central en toda actividad motriz.

Procesamientos más o menos conscientes ligados a *cómo soy visto, por quién, a quién me parezco o quisiera parecerme, qué pude* y por ende *qué voy a poder*, tiñen la acción concreta a cada instante. Nos referimos por ejemplo a estar parado, caminar, la gestualidad en general y los actos complejos en particular, en este caso tocar. Vivencias como *me traicionan los nervios o me paraliza*, requieren de estrategias corporales muy concretas para no caer o para salir de estos estados.

Si convenimos junto con Wallon (1965) que el tono muscular es la contracara de las emociones, podemos afirmar que la habilidad motriz está teñida de las experiencias pasadas de cada individuo y que, además, cambia según los entornos. Comenzamos ya a hablar de *experiencia previa* a rescatar o resignificar, para una correcta adquisición de una praxia tan compleja como lo es la ejecución de instrumentos musicales.

Así es como llegamos a la necesidad de una determinada conciencia del cuerpo a la que nos permitimos denominar *Metacognición Corporal*, que hará posible tomar contacto con las sensaciones de cada momento y lograr un ajuste preciso para la tarea que se pretende realizar.

Desde esta perspectiva nos es posible postular la riqueza que puede aportar al estudiante de música la experiencia del trabajo corporal consciente como el que propone la Eutonía ¹⁹.

¹⁹ Reseña en Anexo VII: *Eutonía como herramienta de Metacognición Corporal*.

”En el hacer música, juegan una papel importante procesos cognitivos en los que las capacidades corporales están constitutivamente implicadas.” (Pelinski, Op. cit.: 2)

“(…) Un paradigma en el que la corporeidad y su relación con el entorno natural y social en el mundo real de la vida cotidiana, con sus ambigüedades, indeterminaciones, intensidades emocionales, impulsos corporales y enigmas de la contingencia, juegan un papel decisivo en la cognición.” (Maturana, Varela y ot. en Pelinski, Op. cit.: 3)

Estamos ante una mirada abarcadora, que da cuenta de la estrecha relación entre las vivencias transitadas y su incidencia en el hacer música propiamente dicha. Desde un contacto diferente con uno mismo, con los demás, con la música, en donde al ampliar los registros perceptivos, agudizar la sensibilidad, trabajar la concentración, conocer el cuerpo y aprender a decodificar sus mensajes, se produce un paulatino pasaje de ese *estar*, ese *ser* persona, al *hacer* musical.

“La perspectiva corporal sobre nuestra capacidad de comprensión y de acción que, sin control directo de las representaciones racionales del pensamiento, acentúa la capacidad perceptivo-motora del cuerpo, es particularmente adecuada a la exploración del aprendizaje y ejecución instrumental.” (Ídem)

Este espacio de la *corporeidad* funcionaría como una especie de cantera, a la cual es posible recurrir para buscar contenidos que puedan luego articularse conscientemente con requerimientos musicales específicos.

A modo de síntesis, podemos decir que tenemos, por un lado, una estructura física y unas capacidades humanas potenciales en función de las cuales están diseñados los instrumentos y escrita la música. Por otro, la naturaleza cognitiva, perceptiva y expresiva del ejecutante, que también está inscrita en su cuerpo. Aquello que lo distingue en cuanto intérprete, signado en su particular recorrido vital, y que funcionará como asiento de experiencias, que podrán ser traducidas metafóricamente al ámbito musical. De allí que nos proponemos instancias de

exploración, reconocimiento y estímulo para contactar con estas *zonas de la vida*²⁰ y buscar un cauce adecuado para que puedan entrar al aula y circular junto con el aire y los dedos, en el *vivir la música* del ejecutante.

Para ello será necesario un desarrollo amplio y profundo de la percepción, como base de la inteligibilidad musical general y de la ejecución instrumental en particular. Buscando reconocer, potenciar y hacer disponible esta corporeidad, para que aparezca, no ya como interferencia, sino como lo más rico que la música permite vehicular, sacar a la luz. Es allí donde se juntan la *vida del músico* y su *quehacer*.

Entendemos el hecho musical como ejecución instrumental, vocal, escucha, composición, dirección orquestal o coral, etc. Es así como partimos del cuerpo como base de experiencias, en las que percepción, emoción, pensamiento y acción se mantienen en continua articulación. Al igual que en cualquier otra área, a mayor información, mejor capacidad de decisión, mayor riqueza y complejidad en las respuestas. Hablamos en este caso de un cuerpo más despierto y atento que cuenta con un cúmulo de registros, que tendrán implicancia cualitativa y cuantitativa en relación al hecho musical.

Como ejemplo elocuente, aportamos la crónica de una flautista profesional que brinda su experiencia con relación a la conciencia corporal en relación al acto de tocar, integrando aspectos físicos, emocionales, técnico-musicales y estético-artísticos.

“Lo que me pasa es que esta sensación de seguridad que me da confiar en los huesos y en pararme desde mis pies, hace que se abra un espacio muy grande en el cuerpo. Digo un espacio físico por un lado, porque el aire me entra el doble de lo normal. Esto sería lo normal pero no lo habitual; la capacidad de aire se agranda automáticamente porque los intercostales empiezan a participar más, están más disponibles. Desde lo físico yo siento claramente que el aire que entra es mayor, y también desde lo físico la manera de sostener el aire en el cuerpo es

²⁰ Aspectos tildados a veces de erróneos, inadecuados o molestos, en la tarea del aprendizaje musical, apelando a un equivocado entendimiento de las facultades intelectuales como prístinas, diferentes y lejanas del *barro* existencial.

diferente. Porque los centros de apoyo tienen más margen para sostener; son los pies, la pelvis, la columna, que son lugares fuertes del cuerpo que sirven para eso; para sostener. Entonces el lugar aéreo que sería el pecho y los intercostales está totalmente descansado y ahí es donde empieza a participar la parte de la emoción y del afecto. Yo siento físicamente, en el cuerpo, que todo lo que tiene que ver con el afecto lo puedo centrar en el pecho. Por eso ahí se junta lo físico y lo emocional. Desde lo físico, en el pecho, tengo todos los resonadores y desde lo emocional, he puesto todo el afecto ahí. Entonces si esas dos cosas pueden convivir, el resultado del sonido es maravilloso. Por lo menos sé que es mi propia voz y es el sonido que me sale de adentro.” (...) Porque nosotros partimos de la base que trabajamos con personas, con seres integrales que tienen penas, conflictos, necesidades de expresión, necesidades de crecimiento; y todo eso pasa por el cuerpo.” (Plana en Silnik, 2002: 213).

4.5.1.1 Relación Cuerpo-Instrumento

En la enseñanza de jóvenes y adultos, en general tiende a dejarse de lado el trabajo de motivación e involucramiento afectivo de los participantes en el proceso de aprendizaje, poniendo mayor énfasis en los contenidos que en las metodologías. En la educación musical existe un mito trágico, en torno al sacrificio.

“(...) Sus maestros tienen poco conocimiento sobre los efectos de los ejercicios repetidos o las posturas sobre sus cuerpos. De hecho muchos docentes tocan con dolor ellos mismos, y ayudan a perpetuar el mito de que el dolor es una parte necesaria para convertirse en un músico competente.” (Paull - Harrison, 1997: 8)

Tocar un instrumento significa además y nada menos que *tocarlo*. Con todo lo que esto implica de afectos e historia personal: peso, forma, textura, temperatura, con reminiscencias específicas para cada persona en cada situación. (estimula, genera placer, aburre, atemoriza, incomoda, etc.)

“La construcción del vínculo con el instrumento y la música remite a situaciones comunes dentro de los procesos de desarrollo y aprendizaje, que integran la sensomotricidad, la afectividad y los aspectos cognoscitivos de la persona. Quien intenta aprender algo, ha pasado desde su nacimiento y aún antes por situaciones y experiencias diversas que, registradas en su memoria corporal, afectiva y mental, conforman un caudal vivencial básico particularmente activo en el momento de iniciar un proceso cualquiera de enseñanza aprendizaje.”
(Gainza y Kesselman, Op.cit: 77)

Por lo general la enseñanza tradicional ha pasado por alto esta realidad y ha hecho una demanda de tipo mecanicista. Como decíamos, tratando a todos los cuerpos como si fueran el mismo, primando la imposición por sobre la exploración. Se va a lo específico sin un trabajo de conocimiento más profundo. Se pretenden instalar una serie de praxias complejas sobre un esquema corporal muchas veces defectuoso.

Sin tiempo ni ambiente propicios para una construcción armoniosa, en sintonía con el propio yo y alejado del placer, el aprendizaje de instrumentos tiene una marca pedagógica que merece ser actualizada a la luz de los importantes aportes del cognitivismo a la educación en general.

Uno de los aspectos a considerar es la desorganización corporal propia de la pubertad (edad en la que generalmente se comienza el estudio sistemático de un instrumento) y la necesidad de ajustarse a un objeto con el requerimiento de que suene de una manera específica. Al tener poco resuelto el manejo corporal macro resulta especialmente dificultosa la adaptación al instrumento.

Cada cual cuenta con una historia de experiencias de movimiento, algunas placenteras y otras no. En este último caso, ese cuerpo contenido, temeroso de moverse, de ser visto, sin experiencia del placer en el juego y con la expresión, llega a intentar movimientos sumamente complejos. Incluso puede estar en la historia personal, la vivencia de desintegración e inseguridades varias vinculadas al movimiento. En otras ocasiones, las dificultades remiten simplemente a la falta de entrenamiento.

Una encuesta realizada hace algunos años en nuestra provincia, daba cuenta de las notables carencias en el área psicomotriz en una muestra significativa de niños hasta 14 años²¹. Vale destacar la significativa profundización de este tema a partir del uso masivo de computadoras, teléfonos celulares y otros dispositivos digitales.

Con esa realidad corporal llegan algunos alumnos a encarar un aprendizaje motriz tan complejo como el que nos ocupa. Esto puede redundar en falta de entrega, desconfianza, inseguridad, exceso de juicio. En este caso, los principiantes tocan entrecortados, interrumpidos, incómodos, enjuiciándose. Alejándose de la posibilidad de realizar fluidamente los ajustes automáticos que sí logran hacer al andar en bicicleta o tropezarse en la calle, por ejemplo.

Incluso, pudimos comprobar en estudios anteriores (García Trabucco y Silnik, 2007) que aún quienes tienen experiencia en la ejecución de un instrumento diferente al que están aprendiendo, o con el canto, tienden a tabicarla. No siempre la integran conscientemente a las nuevas demandas. Esto sucede especialmente cuando el terreno de aprendizaje está planteado de manera tal que las señales y regulaciones vienen exclusivamente del docente, perdiendo la autonomía posible aún esta etapa. Una autorregulación que se ve imposibilitada al estar puesta la atención más en el control de la situación que en la entrega a la experiencia y la confianza en los propios recursos.

“Es menester partir de la hipótesis que toda acción en curso se debe poder reorganizar a cada instante de la ejecución.(...) Sin embargo la educación no ha sabido conciliar suficientemente la adquisición de las praxias complejas con el mejoramiento de la plasticidad de ajuste.”
(Sassano, 2003: 253)

Nuestro estudio, considerando los resultados de O'Neill, Mc. Pherson, Gainza, y otros. se propone paliar estas carencias.

²¹ “Se detectó que el 50% de una importante muestra de más de 1.100 niños menores de 10 años sufre la falta de una buena estimulación Psicomotriz. (...) Reiteradamente los chicos se caían, tenían problemas de ubicación temporo-espacial o para correr, o se golpeaban al momento de realizar juegos, carreras o actividades con pelota reflejando una “torpeza” en su movilidad.” Diario UNO Mendoza, Miércoles, 21 Febrero de 2007.

“En una primera etapa el cuerpo constituye la referencia concreta a partir de la cual el niño construye el vínculo afectivo que lo unirá definitivamente a su instrumento y a la música. Desde aquella plataforma permisiva y abierta, cimentada en la sensorialidad y el afecto, alumno y profesor podrán luego avanzar juntos hacia la conquista de un conocimiento más integral y profundo.

Por su función generadora del vínculo musical y por el papel clave que desempeña en el afianzamiento de la técnica y la expresión artísticas, el cuerpo es por lo tanto, origen y meta de la formación musical. (Gainza y Kesselman, Op. cit.: 68)

El rol docente en este caso se funda en la posibilidad de devolver el protagonismo en el aprendizaje al alumno y ubicarse como mediador del proceso. En tanto tal, validar las búsquedas, hipótesis y estrategias del aprendiz y colaborar para ajustarlas. La *práctica deliberada* (Mc. Pherson, 2006), la *capacidad de sortear obstáculos* y el *comportamiento magistral*, (O'Neill, 1996), más allá de las disposiciones personales, requieren de maestros dispuestos a escuchar, comprender y alentar a decidir juntos. No aquellos dispuestos a *enchalecar con la verdad* a sus alumnos *para no perder tiempo...*

“Enseñando música de cierta manera es posible potenciar la inteligencia: aquello que se adquiere a través de procedimientos abiertos y naturales resulta más fácil de transferir y generalizar.”
(Ibíd.: 80)

En definitiva, el principiante se encuentra ante el desafío que representa la situación de un aprendizaje motor tan específico y complejo como lo es el gesto musical a lo largo del primer año de estudio. El manejo psicomotriz del instrumento es el principal escollo en esta etapa. El individuo llega a esta particular instancia de exigencia motora, con una determinada conformación de su esquema corporal y un tono muscular. Ambos determinarán el devenir más o menos feliz de ese encuentro. La pericia en cuanto al manejo de la postura, la capacidad de disociación, motricidad fina, coordinación, etc. se verán retados en la construcción de este acto.

“La etapa inicial de libre exploración del teclado sería homologable a la fase de ajustes progresivos que realiza el niño durante el proceso de aprendizaje de la marcha y la lengua materna, bajo la mirada afectuosa y contenedora de padres y maestros. (...) Se cuenta con un conjunto de conductas básicas que se integran para dar lugar a acciones progresivamente más complejas y sofisticadas.” (Ibíd.: 75)

4.5.1.2. ¿Cómo Juega la Destreza Física en la Música y el Deporte?

El deporte comparte con la ejecución instrumental el hecho de desarrollarse en el tiempo, así como el indudable y explícito requerimiento de destreza física. Es el cuerpo en sí mismo o en relación con objetos (pelotas, paletas, palos, patines, esquíes, etc.) la esencia del ámbito deportivo. En este caso obviamente, el aprendizaje se centra en el entrenamiento físico.

“Así como en el deporte, el dominio técnico de un instrumento presupone una serie de capacidades y destrezas para implementar de manera integrada: potencia, resistencia, agilidad, velocidad, precisión, nitidez, calidad sonora, etc.” (Ibíd.: 152)

La ejecución instrumental y el deporte, si bien comparten este aspecto esencial de su puesta en acto, claramente se diferencian en la cualidad expresiva de ésta y la de juego de aquel. Efectividad física como fin en sí misma en un caso y como vehículo para el logro de resultados artísticos en el otro. Más allá de la belleza y hasta el arte que pueda alcanzar la destreza en el ámbito deportivo, el acento está puesto en lograr determinadas metas muy concretas valoradas en puntos, velocidades, etc. Es decir que el aspecto estético, muchas veces presente, no hace al núcleo de la disciplina. La excepción estaría dada por la gimnasia y el patinaje artísticos, y algunos otros, en donde se integran expresión y deporte.

La actividad musical, por su parte, en tanto expresión de la subjetividad del ejecutante a través del objeto instrumento, así como de la habilidad de éste para traducir en sonido obras e ideas propias o de terceros, lógicamente se encuadra de modo diferente. Por lo tanto, la especificidad de la práctica musical, que la diferencia

de las artes de interpretación por un lado y del deporte por otro, deja el cuerpo en un lugar de cierta orfandad, en el modo en que se encaran su enseñanza y práctica. Observamos que cobra tal relevancia el sonido, fin último de la destreza que lo hace realidad, que el cuerpo encargado de ejecutarlo no cuenta con la consideración adecuada.

En tanto acto motor con resultado auditivo, la destreza es necesaria pero no suficiente. Lo percibido, lo buscado es el resultado musical. Por lo cual el ajuste en este sentido resulta fundamental.

La complejidad de la acción en sí, se articula con el aspecto expresivo de la misma. Esto implica que un individuo puede tener eficiencia física (equilibrio, coordinación, etc.) pero no expresiva, es decir que desde su distancia afectiva, no resulta eficaz en el aspecto comunicacional del hecho musical.

La subjetividad del ejecutante se pone en juego ante la intención de transmitir un mensaje. Aparece el aspecto comunicativo, la confrontación con los demás. Esta subjetividad en tanto signatura vital está inscrita en el cuerpo, marcada en el tono muscular y afectando postura, percepción, coordinación y vivencia de auto eficacia o no, entre otros.

Cuando describíamos el acto de tocar ²² decíamos que se articulaban conocimientos y experiencias ligadas a tres campos: comunicación, musicalización, psicomotricidad, todos estrechamente relacionados.

Se enriquece ahora esta mirada al encuadrar el *gesto musical* (GM) como acto motor sumamente complejo, en el que interviene la afectividad del ejecutante en la traducción de un discurso musical. Esta afectividad se traduce en tono muscular determinado que tendrá incidencia directa en el acto de tocar propiamente dicho.

²² En Sección 4.4.4.

4.5.2. GESTO MUSICAL COMO ACCIÓN FÍSICA INTEGRAL

“Más ¿no se nos antojaría que con sus pies se anduviera tejiendo una alfombra indefinible de sensaciones? ... Cruza, descruza, trama la tierra con la duración.. ¡Oh encantadora labor, preciadísimo trabajo de los inteligentes dedos mayores de sus pies que atacan, que esquivan, que anudan y desanudan, que uno a otro se rastrean, y levantan el vuelo!... Cuán sagaces son, cuán vivos, esos obreros puros de las delicias del tiempo perdido!... Ambos pies parlotean entre sí y como palomas se disputan, como si fuese un grano... Arrebatándose juntos y chocan el aire de nuevo... ! Por las musas!, jamás hubo pies que mis labios envidiaran tanto.” (Valery, 1958: 26)

Si bien se refiere al, también complejo trabajo corporal de una bailarina, creemos que esta descripción de Valery se aproxima a la tarea del músico. Con sus dedos realiza una imperceptible coreografía, como decíamos, en la que en el caso de los vientos, lengua y labios participan integradamente y cuyo resultado sonoro dependerá estrechamente de modo en que se sostengan el instrumento y el cuerpo en general. La ejecución implica la traducción de signos a movimiento con resultado sonoro, lo cual requiere de una adecuada retroalimentación a través del oído y del sentido kinestésico. La técnica instrumental permite dominar el medio físico a través del cual se canalizará el discurso musical. Hablamos de emisión y embocadura en los instrumentos de viento; de golpes de arco en las cuerdas frotadas; de digitaciones y gestos de muñeca en los teclados; etc., según corresponda a los diferentes modelos de producción del sonido de los distintos grupos de instrumentos.

“(...) Estas acciones constituyen un esfuerzo activo que, en su mayor parte, consiste en el perfeccionamiento de respuestas neuromusculares relacionadas con juicios discriminatorios auditivos.” (Madsen y Madsen, 1988:41)

Nos parece acertada la definición del *gesto musical* (GM) ofrecida por Sardá Rico (2003:45), quien lo define como:

“(...) El conjunto o concatenación de movimientos y posturas que realiza el músico durante la interpretación o el ensayo de una pieza musical. (...) En él intervienen los siguientes aspectos:

- *Sistema nervioso central: orquestado por el cerebro (...)*
- *Sistema músculo-tendinoso: encargado de la postura estática y dinámica (...)*
- *Sistema ósteo-articular: proporciona estabilidad y movilidad a los segmentos corporales, y participa en el mantenimiento de la postura*
- *Sistema auditivo: relaciona al individuo con su propia música y con los demás instrumentos, la voz u otras señales acústicas.*
- *Sistema visual: permite la relación con el instrumento, la partitura y los demás participantes (otros instrumentos, cantantes, director de orquesta, etc.)*

Este complejo engranaje está siempre en función de la expresividad artística de la música, objetivo final de cualquier músico, gracias al elemento creativo-emocional que integra todo el sistema.”

Como vemos se trata de un entramado en el que el cuerpo, tanto en su capacidad de movimiento, como en el sostén de la postura y la apertura sensorial, ocupa un lugar relevante.

4.6. METACOGNICIÓN EN EL PLANO CORPORAL

El desarrollo realizado nos permite visualizar una estrecha relación entre el *conocimiento metaconceptual* y las respectivas estrategias metacognitivas, con el *esquema corporal*. En ambos casos se trata de un patrón de creencias, experiencias y conocimientos que estructura el modo en que nos enfrentamos a cada nueva situación de aprendizaje.

En un caso se refiere a la calidad del manejo de recursos intelectuales y en otro de los psicofísicos. Valga destacar que el caso de la motricidad, si bien se cuenta con una serie de automatismos instalados que responden de manera muy fluida, el factor intelectual necesariamente está participando en la *gestión de ese capital*. Hay un veloz procesamiento de estrategias, que articulan los datos recabados y el objetivo previsto, en el que los aspectos cognoscitivos tienen participación.

“Hay una estrecha relación entre el uso del cuerpo y el despliegue de otros poderes cognoscitivos. Existe una tendencia indiscernible por centrar la atención en las facetas cognoscitivas al igual que en la base neuropsicológica del uso hábil del cuerpo, y una clara tendencia por establecer entre los procesos de pensamiento y las habilidades físicas ‘puras’.” (Gardner, 1994.: 237)

Veremos con un poco más de detalle esta vinculación.

La *Programación o Construcción del Movimiento*, consta de tres fases principales: *Percepción, Programación, Ejecución*.

Al cruzar estas perspectivas observamos que:

- La fase de **Percepción** dependerá del conocimiento que el ejecutante tenga de sus posibilidades de respuesta psicomotriz. La misma está representada en su *disponibilidad corporal*²³ como expresión del modo en que se ha conformado el esquema corporal.
- En el momento de la **Programación**, a partir del reconocimiento de aquello con lo que se cuenta y el modo en que funciona, se elabora una respuesta con relación a la meta. Por lo tanto la calidad y cantidad de datos motores y el manejo que se haga de los mismos, redundará en integraciones más o menos ricas.
- La **Ejecución** en tanto resultado de este proceso, aparece como referencia de la adecuación o no al objetivo previsto. Dependerá de la capacidad de retroalimentación, es decir la capacidad de optimizar el funcionamiento y control. En el caso de la construcción del gesto musical, más allá del registro postural y kinestésico, el oído ocupa un lugar relevante.

Podemos concluir que en los hechos, con menos datos (*Percepción*) se harán integraciones más pobres (*Programación*) que redundarán en respuestas imprecisas o de menor complejidad (*Ejecución*).

²³ Definición en Glosario.

Esto nos lleva a afirmar que el enriquecimiento kinestésico en tanto fase de autoconocimiento, permite despertar o incorporar experiencias con relación a: regulación del equilibrio, manipulación de objetos, coordinaciones, manejo de ritmos, distancias, etc. Esta información adecuadamente vivenciada habilita nuevas coordinaciones. De modo tal que la *disponibilidad corporal* en tanto posibilidad de respuesta en un momento determinado, contará con herramientas más afinadas para evaluar la adecuación o no de movimientos, en función de la demanda. A su vez la profundización de la conciencia, que el individuo tenga, del modo en que ocurre este proceso, enriquecerá la respuesta motora propiamente dicha, así como la posibilidad de retroalimentación durante la ejecución de la acción.

“La imagen del cuerpo es construida. En la construcción y organización no solo se utilizan las experiencias actuales sino también las pasadas y la función de la memoria consiste en tener listo el material para la nueva organización. (...) El desarrollo recibe la guía de la experiencia, de la prueba y el error, del esfuerzo, la tentativa. Sólo en tal forma podemos adquirir el conocimiento organizado de nuestro cuerpo. (...) Se basa no sólo en asociaciones, en la memoria y la experiencia, sino también en intenciones, propósitos de la voluntad y tendencias.” (Chokler, 2005: 119)

Continuando con el desarrollo de Gardner en torno a la *inteligencia cenetésico-corporal*, la *Metacognición Corporal* (MCC) sería una herramienta fundamental en el desarrollo de la misma. Aludimos a la regulación consciente en el despliegue de respuestas motoras, sobre todo en aquellas con alta demanda de precisión como es el caso de la ejecución de un instrumento musical.

“Si bien el sentido de la oportunidad de uno puede parecer consecuencia de la inteligencia corporal propia, la destreza bien puede aprovechar otras potencias intelectuales. Existe la habilidad lógica para planear una buena estrategia, la capacidad para reconocer patrones espaciales familiares y para explotarlos al punto, y un sentido interpersonal de la personalidad y el estímulo de otros participantes en un juego.” (Gardner, Op. cit.: 262)

4.6.1 RECTIFICACIÓN DE AUTOMATISMOS

El *esquema corporal* cuenta con una enorme cantidad de respuestas motoras incorporadas como automatismos, que funcionan casi sin participación consciente. En muchas ocasiones, estos actos motores se han incorporado de forma errónea y por lo tanto se requiere una *reprogramación*; otro tanto ocurre frente a un nuevo requerimiento.

Esta *reorganización* del acto motor o postural y su incorporación como experiencia requiere de *estrategias metacognitivas* que permitan evaluar dónde está la falla, instrumentar nuevas estrategias y evaluar su efectividad.

Es necesario que los automatismos, almacenados en la zona subcortical del cerebro y con respuestas más o menos reflejas, sean *des-archivados*, conocidos y evaluados con la lentitud y profundidad que el cortex puede tener. Hacemos referencia a la *conciencia postural* y *kinestésica* que permita retroalimentar adecuadamente un nuevo circuito que luego se incorpore como automatismo.

La mera repetición de un ejercicio o la comprensión intelectual de las ventajas de un tipo de movimiento sobre otro, son insuficientes en tanto no estén la atención y la sensación que se va refinando con la práctica. Esto es lo que marca la diferencia entre un *movimiento* y una *experiencia corporal*. En este último caso pueden lograrse cambios duraderos ya que intervienen a la vez la sensibilidad profunda y el intelecto.

“(...) Cambiar la dinámica de nuestras reacciones, no el mero reemplazo de una acción por otra. Tal proceso supone no sólo cambiar nuestra autoimagen sino también la índole de nuestras motivaciones y movilizar todas las partes del cuerpo interesadas en ella. Estos cambios determinan las notables diferencias en la forma en que cada individuo ejecuta acciones como escribir o pronunciar.”
(Feldenkrais, 1980: 18)

La tarea central del músico principiante consiste justamente en el armado de *neopraxias*, las cuales se producen a partir de un refinado control consciente. Una vez construidas se automatizan y quedan disponibles como *experiencia previa*.

La ejecución instrumental en sí misma, más allá de este momento inicial, requiere de un ajuste permanente en el que es necesario incorporar herramientas que habiliten a quien aprende, para el *control, planificación y crítica* de los propios procesos psicomotores.

*“En la realización de un automatismo hay una fusión total del movimiento, de sus instrumentos y de su objetivo. En el proceso de adquisición de un nuevo automatismo, los distintos elementos intervinientes, sujeto, movimiento, objetivo, instrumento, están diferenciados, pero una vez incorporada, la secuencia de acciones se transforma en una **melodía cinética** armónica indisociable.”* (Wallon en Chokler, Op. cit.: 113)

Para lograr esta diferenciación es necesario un aprendizaje que permita distinguir sensaciones (tensión, dirección, duración, ubicación espacial, velocidad, ritmos, etc.) y lograr cierta familiaridad con ellas. Desde ese conocimiento será factible la adecuación a los distintos proyectos en términos de registro, comparación y rectificación. Un claro proceso metacognitivo, ligado a la experiencia corporal. Es en este punto donde ponemos el acento en nuestro trabajo de conciencia. En definitiva, aquello que no se registra, no puede ser modificado.

“Desde el punto de vista de la motricidad adquirida, el hombre aprende lo que puede programar; y programa de acuerdo a lo que percibe.” (Gainza y Kesselman, Op. cit.: 237)

Al describir la complejidad del *gesto musical* se hizo referencia a la necesaria e imprescindible retroalimentación auditiva del proceso, dado que el resultado sonoro es la finalidad última del proceso. La naturaleza del fenómeno determina que tienda a desarrollarse con más atención esta clase de retroalimentación, vinculada al *sentido musical*, y con mucha menos profundidad y detenimiento la correspondiente al *sentido kinestésico*. Así es como queda enmascarada la estrecha correlación entre ambos.

4.6.2. USO DE EXPERIENCIA PREVIA PSICOMOTRIZ

Las respuestas automáticas requieren, para las actividades conocidas y específicamente entrenadas, un archivo de respuestas disponibles que se actualizan y articulan según se requiera.

“Cuando tomamos un objeto que no hemos levantado antes, utilizamos las memorias musculares de haber levantado objetos de volúmenes y densidad parecidos como un modo natural de anticipar lo que tendrá que realizar nuestro cuerpo. Las pasadas experiencias de levantar están simbolizadas en un lenguaje cinestésico, que el cuerpo aprovecha directamente sin necesidad de ninguna otra intervención simbólica. (Gardner, Op. cit.: 239)

Pensemos por ejemplo en un arquero de fútbol, un tenista o un malabarista. Hay un particular manejo del cuerpo en el espacio-tiempo, adecuándose a objetos sujetos a variaciones temporo-espaciales. Es decir que no es el caso de adaptarse a una realidad estática y siempre igual a sí misma, como podría ser alguna actividad rutinaria. Hay una lectura de regularidades y plasticidad para responder a irregularidades. En tenis por ejemplo, la construcción del golpe, requiere de un preciso cálculo de cuándo, cómo y dónde va a picar la pelota, según cómo fue lanzada. Sin embargo en ocasiones una mínima ondulación en el terreno o una ráfaga de aire modifica ese pronóstico. El cuerpo hábil logra la *plasticidad de ajuste* para corregir sobre la marcha. Tanto en el uso del cuerpo, como del objeto raqueta con relación a la pelota, en relación al tamaño y forma de la cancha y su ubicación en el momento del golpe.

En las actividades menos conocidas y por ende no entrenadas, las personas con una buena *disponibilidad corporal* demuestran una vivacidad de respuestas motoras que, justamente tienen capacidad para responder con precisión ante lo nuevo. Del mismo modo que ante un problema matemático o un texto literario complejo, otras personas responden con particular habilidad. Hablamos entonces del uso que cada quien hace de su única y particular *Experiencia Previa Psicomotriz* (EPP).

El jinete experto interpreta señales específicas del movimiento y velocidad del caballo, de las características del terreno y de su posición sobre el animal, para decidir el modo de saltar un determinado obstáculo. Dichas señales tienen sentido con relación a un sistema de conocimientos acumulados que funciona como marco de referencia y que le permiten predecir resultados con cierto grado de efectividad.

“La integración de la tonicidad, del equilibrio, de la lateralidad, de la noción del cuerpo en el espacio y en el tiempo, confieren al movimiento una organización psíquica superior, interrelacionando e integrando diversos sistemas anteriormente vivenciados y estructurados.” (Sassano, Op. cit.: 247)

Otro tanto ocurre en la *programación de la acción*. Es frecuente tender a imaginar con cierto detalle el movimiento para encestar desde la posición de tiro libre en básquet, e incluso considerarlo relativamente sencillo. Sin embargo, el cuerpo *no disponible*, no logra traducir en una *acción hábil* dicha información.

Podría concluirse entonces que ciertas combinaciones culturales y genéticas brindan un piso de *disponibilidad corporal*, que se nutre o no, con la experiencia, conformando un *mapa motor*. Se trata entonces, de una *corteza motora* enriquecida con una cantidad y variedad de datos, que expresará el grado de desarrollo del *esquema corporal*. Esa información estará disponible para nuevas demandas, siempre y cuando el contexto y la realidad del ejecutante sean adecuados. Lógicamente el miedo, la exigencia extrema, la autoestima baja, etc., interfieren en forma directa en el rendimiento y la puesta en juego de la competencia psicomotriz. Como en otras áreas, la inhibición ante la anticipación del fracaso desequilibra el sistema haciéndolo funcionar con menos efectividad de la que realmente dispone. Por el contrario la confianza fluidifica y pone en su mejor forma este caudal de experiencia. .

“El placer actúa sobre las funciones cerebrales (dopamina, etc.). Favorece la unión somatopsíquica, lo que permite eficacia en el mundo externo.” (Comunicación personal: Aucouturier, 2006.)

Un deportista, músico o bailarín con falta de entrenamiento, o que ha sufrido alguna indisposición, percibe perfectamente lo que ocurre y lo que su cuerpo debería hacer; pero éste no responde como debiera. Es decir que su *experiencia previa* es la adecuada y tiene los recursos *metacognitivos en el plano corporal*, para hacer uso de ella, pero su *disponibilidad corporal* se ha visto reducida. Por lo tanto las respuestas no están a la altura del acervo de conocimientos con que cuenta su cuerpo.

Por su parte las personas con menos habilidad psicomotriz, generalmente cuentan con una EPP exigua, poco feliz, frustrante, etc., que también se pondrá en juego en cada nuevo aprendizaje y en particular en las instancias de iniciales. El temor, la torpeza, el intentar pensar de manera lineal cada movimiento, redundarán en pobres resultados, que se retroalimentan desorganizando la acción.

4.7. SÍNTESIS

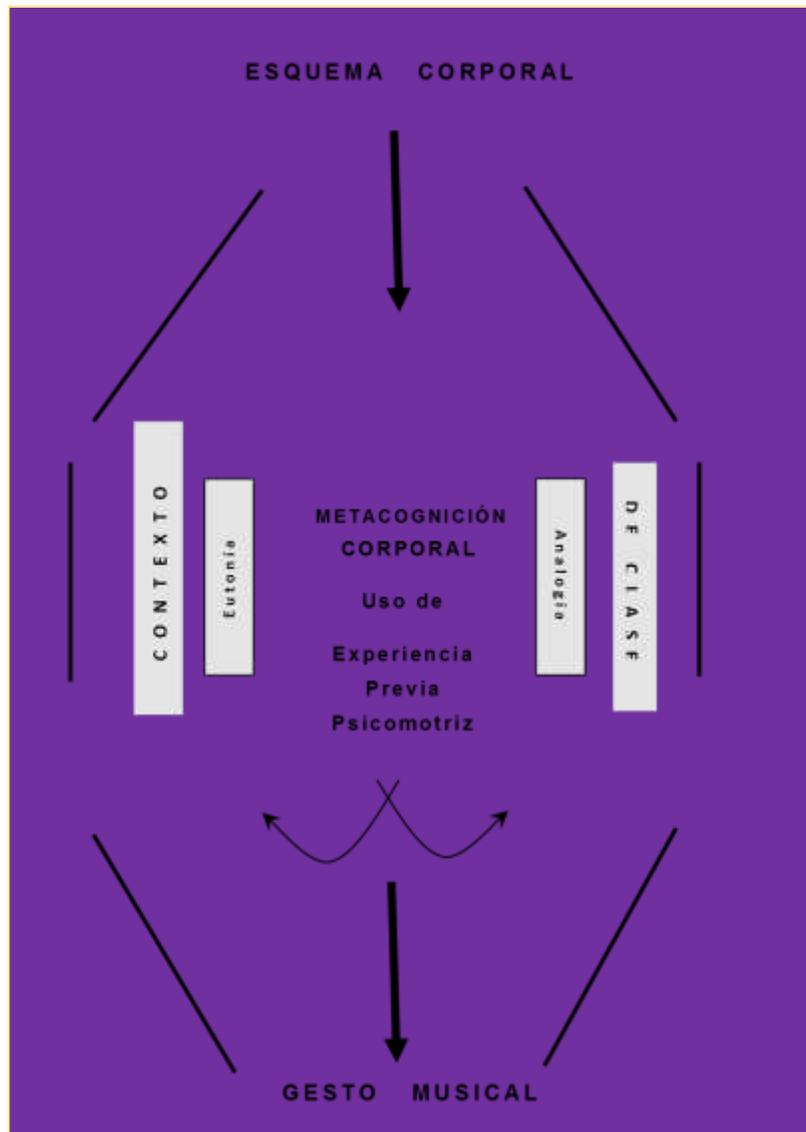
Hemos dicho que todo movimiento depende de un acervo de experiencias codificadas y acumulada como información, en el *esquema corporal*. Por lo tanto, a mayor cantidad y calidad de datos, dados los entornos y las motivaciones adecuadas, las respuestas serán más ajustadas.

Avanzamos un poco más, afirmando que para el aprendizaje de una nueva *praxia* se recurre a este capital de experiencias para reorientarlo en la dirección deseada. El *Gesto Musical*, entendido como una neopraxia se compone de una compleja integración de movimientos y acciones conocidas.

Esto nos sitúa ante la hipótesis de que, si en la enseñanza inicial ponemos al aprendiz en contacto con *todo lo que ya conoce de lo nuevo que va abordar*, es probable que se facilite la adquisición de la praxia en su real complejidad.

En definitiva se trata de que el espacio de la clase de instrumento incluya un trabajo de *metacognición corporal* que permita al individuo hacer un adecuado uso de su *experiencia previa corporal*, dándole así la oportunidad de encontrar los puentes necesarios para vincular ese saber/hacer a la construcción de lo nuevo, el *gesto musical* el este caso.

El trabajo con analogías, así como con técnicas corporales, la Eutonía entre otras, podría colaborar en este sentido.



CUADRO 9: Uso de Experiencia Previa Psicomotriz en la Construcción del Gesto Musical

4.8. PRODUCCIONES CONCRETADAS EN TORNO AL MARCO TEÓRICO RESEÑADO

Tal como se dijo en la *Introducción*, como parte del desarrollo del Proyecto 2007/9 se realizaron dos productos principales: *Ciclo: ¡Escuchate!* dirigido a los estudiantes de música y *Conjunto de Instrumentos de Recolección e Integración de Datos (CIRID)* orientado a docentes. Se explicitan a continuación los lineamientos básicos de ambas experiencias.

4.8.1 CICLO ¡ESCUCHATE!

Una experiencia desde la Eutonía y la Musicoterapia para el desarrollo artístico musical en el ámbito académico universitario

Introducción

El Ciclo ¡ESCUCHATE!²⁴ se realizó como complemento de la oferta curricular de la Escuela de Música de la UNCuyo. Se ofreció como espacio de exploración musical desde la conciencia corporal, el juego y la búsqueda creativa, desplegándose a lo largo de quince (15) encuentros en dos Talleres denominados:

- *MÚSICOS DE CUERPO ENTERO: Taller de Eutonía: Armonización Psicofísica*
 - Coordinado por la Prof. María Alejandra Silnik

- *VIVIR LA MÚSICA Taller de Musicoterapia para el Desarrollo Artístico Musical*
 - Coordinado por la Lic. MT Eugenia Emmer

²⁴ Crónicas de Alumnos en Anexo IX.

La realización de este Ciclo en el ámbito de la formación musical académica resultó un aporte novedoso que complementa la labor realizada por los docentes, ya que permite comenzar a trabajar cuestiones que dificultan el desarrollo artístico y que requieren de otros espacios para ser abordadas.

Fundamentó esta iniciativa la consideración de que el aspecto corporal de la ejecución instrumental reviste complejidades que muchas veces escapan al conocimiento del docente de instrumento. Atentos a que la construcción del gesto musical, diferente en el caso de cada instrumento, más allá de las partes directamente involucradas, abarca a la totalidad del cuerpo y por, ende, a la experiencia del mismo que ha transitado cada individuo. Es así como, en ocasiones, es necesario resolver aspectos globales de la motricidad para llegar de manera ajustada a la especificidad de este armado.

La capacidad de *escuchar* los sonidos que están produciendo y los que producen otros, es algo para lo cual se entrenan los músicos. Se trató aquí de intentar ampliar esa escucha desde los parámetros estéticos, a la escucha de sí mismo en profundidad; a *lo que suena* de cada uno y de los otros en cada nota. Escuchar y ser más conscientes de la persona en su totalidad, percibiendo todos los aspectos que participan de manera orgánica e integrada en el quehacer musical, y que también *suenan*, imprimiendo su sello personal al proceso creativo y la manera de *vivir la música* de cada persona.

El ciclo se orientó además, a la posibilidad de aumentar la capacidad de reconocer y experimentar estados de *fluidez*, entendida como componente esencial de la creatividad, con relación a la música. El trabajo con la creatividad enfocado a los aspectos del sujeto creativo y del proceso creativo, más que al producto, brindó una oportunidad de aprendizaje, descubrimiento e integración, en un espacio de contención y sostén resguardado de las consecuencias que tendría en otros ámbitos.

Consideramos el desarrollo artístico ligado estrechamente al desarrollo creativo. La creatividad es un fenómeno complejo y multidimensional. Desde la perspectiva del sujeto creador, es creativo un fenómeno que ilumina parte de la conciencia, llevando a la persona a imaginar, idear, construir un hecho novedoso en su

dimensión psicológica individual. La creatividad se halla ligada al juego y a la posibilidad de integrar a la totalidad de la persona. La importancia que asigna Winnicott (2000) en su teoría del desarrollo al juego y la creatividad, y también el rol que Lev Vigotsky (1930) otorga al juego en el desarrollo de los procesos cognitivos ofreciendo espacios de manipulación “*como si*”, nos llevan a considerar la creatividad como un indicador mismo de crecimiento y salud.

Desde la perspectiva del proceso creativo, al separar el mismo de su eficacia para el logro de un producto creativo calificado desde los parámetros de la cultura, se abre un abanico de posibilidades para indagar y explorar. Nachmanovich (2004:202) sostiene que:

“(...) *La originalidad no consiste en ser distinto del pasado o distinto del presente, significa ser el origen, actuando desde el propio centro*
(...) *En esta dirección, la calidad surge de la resonancia con la verdad interna, y es reconocida por ella*”

El Taller de Eutonía prepara a los músicos para ampliar la conciencia partiendo desde la *experiencia corporizada*. El Taller de Musicoterapia retoma ese trabajo para ir al encuentro de las modalidades sonoras expresivas, receptivas y vinculares, trabajando sobre la dimensión afectiva y simbólica del quehacer musical. En ambos Talleres aparecen el permiso, la libertad, la validación de la experiencia; precisamente sin exigencias de resultados.

La concepción de *corporeidad*, entendida como cuerpo vivido (Pelinski, 2005) y el enfoque enactivo (Varela en Pelinsky, 2005) funcionaron como ejes articuladores entre los dos talleres. La comprensión de que el cuerpo está implicado en el hecho musical como: esquema corporal, lugar de desarrollo de hábitos y habilidades, y sitio de la emoción musical enmarcaron la propuesta ofrecida.

El objetivo fundamental del Ciclo fue la ampliación de recursos expresivos y resolución de bloqueos a partir de la *Conciencia Corporal*, el *Autoconocimiento* y la *Creatividad*.

La metodología de los talleres fue eminentemente vivencial poniendo el acento en la interacción grupal como variable sustantiva del aprendizaje.

En tanto se articularon objetivos de desarrollo artístico y humano, el *Ciclo ¡ESCUCHATE!* contribuyó a considerar la integración de aspectos ligados a la salud y el desarrollo personal en la formación musical. Temas habitualmente soslayados en la currícula tradicional y que, a juzgar por los resultados obtenidos, vienen a llenar un vacío claramente identificado por los alumnos. Los mismos valoraron la experiencia como instancia de autoconocimiento, exploración y transformación, confirmando así la satisfacción a una demanda no del todo atendida en su formación.

Para terminar diremos que, al afirmar que la experiencia corporal sienta las bases de lo que podrá ser percibido y conocido a través de proyecciones metafóricas (Lakoff y Johnson, 1998), puede deducirse que la riqueza de ese conjunto de vivencias tendrá una traducción en términos intelectuales si encuentra el cauce adecuado para desarrollarse.

Precisamente, la intervención en Musicoterapia está orientada a la dimensión afectiva y simbólica, que atraviesa las *áreas de trabajo* que atañen a lo intrapersonal, de acción, e interpersonal. El cuerpo en su doble dimensión de cuerpo físico y cuerpo vivido -corporalidad y corporeidad- se halla presente en su calidad de receptor y emisor de sonidos, y como base de complejos procesos cognitivos y emocionales implicados en la percepción y producción musical. Desde allí se propuso el *Ciclo ¡Escuchate!*

SÌNTESES

MÚSICOS DE CUERPO ENTERO: Taller de Eutonía: Armonización Psicofísica

Al considerar las motivaciones para estar en el taller, expresadas por los alumnos participantes al comienzo del mismo, pudo observarse que la búsqueda estaba orientada a la resolución de dificultades físicas, ligadas a tensiones y dolores, pero fue notoria también la demanda ligada al disfrute, la expresión y el equilibrio psicofísico. Estos dos aspectos constituyen un área que no encuentra contención adecuada en el resto de las asignaturas. En esta ocasión en particular, fue significativa la cantidad de inscriptos, que superó el cupo previsto, lo cual también da cuenta de una necesidad sentida por el alumnado.

Vale destacar la regularidad en la asistencia a lo largo de los 6 encuentros y la excelente disponibilidad del grupo a entregarse a las experiencias propuestas.

Otro punto a subrayar es el buen clima de trabajo que se logró y el alto nivel de intercambio verbal a la hora de compartir las vivencias transitadas.

Casi todos los participantes se mostraron gratamente sorprendidos por los descubrimientos y logros alcanzados. La *sorpres*a es un punto a destacar especialmente. Si bien queda expresado en algunos de los extractos seleccionados, fue notable la recurrencia de esta vivencia a lo largo del trabajo. Fundamentalmente por la posibilidad de poder sentir el cuerpo *a favor*, desde el placer y el bienestar y no ya desde el dolor y la incomodidad.

Ejercicios ligados a la conciencia de los pies y de los apoyos en general, así como el trabajo con los huesos, tuvieron un impacto positivo en función de la resolución de dificultades posturales a las que los alumnos pudieron dar respuesta.

Si bien se trató de una corta experiencia, entendemos que su valor residió en que fue posible para casi todos los participantes, lograr tener una aproximación al hecho de que en la medida en que lo postural y gestual dejan de ser problemáticos y por ende concentrar la atención, naturalmente surgen entrega, confianza y fluidez.

Por otra parte, el registro de exceso de tensiones generales y localizadas y la posibilidad de lograr flexibilizarlas aportó una experiencia significativa con claras consecuencias en la ejecución instrumental, según fue reportado.

Consideramos también un objetivo logrado el haber aportado en la disponibilidad y entrenamiento para la *escucha*, precisamente el eje articulador de la Ciclo. El trabajo de Eutonía en general y en particular los *inventarios*, requieren de un estado de apertura, silencio, lentitud e incluso quietud, durante largos períodos. Esto no siempre resulta accesible dado el ritmo de la vida cotidiana al que estamos habituados. La juventud de los participantes del taller, hace que este punto sea especialmente remarcable. Valga el siguiente comentario de uno de los alumnos participantes para ilustrar lo dicho.

“Relacionando la Eutonía con la música, cada vez que me siento al piano, siento la necesidad de ese tiempo para encontrar la música dentro de mí y materializarla a través de mi instrumento, para preparar mi cuerpo y mi espíritu antes de romper el silencio con sonidos.” R.N.

Este detenerse y focalizar la atención al propio estado general y la discriminación de las sensaciones a la hora de tocar, resulta un paso adelante en un ámbito donde el foco suele estar sólo en *lo que suena*.

En muchos casos los participantes reportaron la aplicación de algunos de los recursos aprendidos a la hora de estudiar o antes de exámenes y presentaciones en público.

Tanto la dinámica de cada uno de los encuentros como los reportes de los alumnos, dan cuenta de que el trabajo con Eutonía tuvo un impacto significativo en la posibilidad de auto-observación y el logro de estados placenteros a partir de liberar el cuerpo de tensiones. Logros que permitieron conocer o recuperar sensaciones de libertad y seguridad al tocar, cantar o dirigir, según el caso.

Citamos un fragmento de lo expresado por uno de los participantes.

“La práctica de Eutonía ayudó a acercarme un poco a mí mismo. A vivir más consciente, a conocerme un poco más.

Es asombroso saber que uno no conoce su cuerpo verdaderamente; que no lo sabemos usar. ¿Cómo puede ser que no le prestemos atención al único medio que comunica nuestro ser interno con el mundo físico?

Esta práctica me hizo ver aspectos esenciales de mí que no sabía que existían. Es como si uno se conectara con todo lo que es y está. Y empieza ser parte de un todo. Muchas veces me pasa que no puedo encontrarme a mí mismo. En esos momentos soy un cuerpo que anda dormido por todos lados, sin saber dónde está, qué busca, qué encuentra, qué necesita... El tomarse tiempo para escucharnos a nosotros mismos es un camino a seguir para que no andemos dormidos por ahí.

(...) La práctica de la Eutonía fue un despertar, un descubrir, una gran toma de conciencia, con mi ser interno; mi cuerpo y lo que me rodea. Llamo ser interno a lo que en realidad soy cuando estoy muy consciente de lo que pasa en ese momento. La Eutonía fue muy importante para mi despertar en un momento de gran inconciencia.”
R.N.

VIVIR LA MÚSICA: Taller de Musicoterapia para el Desarrollo Artístico Musical

La observación del proceso y las experiencias relatadas por los participantes a lo largo del mismo y en el trabajo escrito al final del Taller muestran que el recorrido del grupo en el Taller de Musicoterapia permitió abordar, integrar y enriquecer diversos aspectos ligados al *vivir la música*.

Un primer resultado fue el aporte en dirección a la posibilidad de una mayor autoconciencia, percepción e integración. En palabras de una alumna: “*una mayor unión cuerpo, mente, sentimientos*”, que se traduce en un cambio cualitativo en el quehacer musical y la interpretación concretamente. El punto de partida en la posibilidad de tomar contacto con la propia experiencia, es decir, habitar el presente, es también el vértice de articulación con la corporeidad y la percepción.

La mejora de la comunicación intra e interpersonal a partir del trabajo en lo intra e intermusical es otro aspecto al que contribuyó el trabajo. La escucha de sí mismo y de los otros, la internalización del *¡Escuchate!*, la posibilidad de ampliar la percepción. El incremento en la actitud de curiosidad, asombro y respeto por sí mismo y por el otro.

Fue conmovedora la manera en que muchas personas fueron desplegando su mundo interno, animándose a explorar lo musical en relación a las emociones y permitiendo que las mismas se traduzcan simbólicamente en sonidos.

Algo muy positivo fue el compromiso de los participantes y el nivel de profundidad con que se pudieron abordar distintos temas emergentes, teniendo en cuenta el tamaño y heterogeneidad del grupo.

Para muchos un aspecto central del taller fue la posibilidad de afrontar miedos y prejuicios en torno al hacer musical. Había quienes ya tenían un recorrido al respecto y también personas que pudieron por primera vez reconocer y abordar jueces internos, y comenzar a trabajar los aspectos psíquicos que obstaculizan el desarrollo creativo.

El taller permitió incrementar la aceptación y valoración de sí mismo en lo intra musical-intrapersonal, como punto de partida para luego tener una actitud de escucha más abierta también hacia los otros en lo intermusical-interpersonal. El contacto con fortalezas y fuentes de confianza fue otro punto valioso; los aspectos psicológicos que facilitan el proceso creativo.

Fue significativa la posibilidad de poner en práctica cosas que muchos alumnos valoraban desde lo teórico, pero que manifestaban como anhelo en la práctica: el rescate del “*niño interno*”, relacionado a la posibilidad de juego, exploración, disfrute, libertad. Eso es algo que estuvo presente en la mayoría de las devoluciones, y tiene que ver con aumentar los estados de fluidez, entendida como componente esencial de la creatividad.

El hecho de poder tocar otros instrumentos que no son el de principal elección, contribuyó a facilitar este clima de *permiso para sonar* reduciendo las posibilidades de resguardarse en la técnica y en *lugares conocidos* y permitiendo animarse a transitar nuevos territorios.

En el aspecto receptivo, fueron de gran riqueza las devoluciones a partir del trabajo con la *Técnica EISS* (Estimulación de imágenes y sensaciones a través del sonido), en la que se puso de manifiesto la riqueza de sensaciones, emociones, asociaciones y evocaciones que surgieron en lo más profundo de cada uno, y que tienen especial relación con el tema de la *corporeidad*.

La construcción de un *vínculo de confianza*, caracterizado por cualidades de respeto, *validación incondicional*, *congruencia* y *empatía* fue un aspecto muy cuidado desde la coordinación, en tanto el vínculo es valorado como plataforma que permite a las personas profundizar la experiencia.

El grupo funcionó como *caja de amplificación* donde la variedad de expresiones y reflexiones fue una fuente de inspiración y aprendizaje permanentes. En lo musical, el tamaño del grupo dio la posibilidad de vivenciar una compleja *trama-envoltura* al tocar todos juntos, y a su vez, permitió la exploración de distintos roles y aspectos intermusicales-interpersonales a través de las improvisaciones con dúos, tríos y grupos de diversos tamaños. Estuvieron permanentemente presentes en el trabajo las posibilidades de resonancia; lo que algunos músicos llaman la capacidad de

alinearse en la experiencia musical compartida, de *tocar con*. En el mismo sentido, se ahondó en los aspectos musicales que se escuchan y que dan cuenta de la posibilidad de organización grupal, integración, congruencia, variabilidad, y de la flexibilidad de cada uno para asumir en forma dinámica distintos roles.

Ante una misma consigna de trabajo, muchas veces ocurrió que se estaban experimentando contenidos muy diversos, lo cual muestra una vez más la complejidad del *vivir la música*. El grupo sirvió como sostén y espejo diferente donde mirarse. Muchos alumnos, principalmente instrumentistas del área de la denominada *música clásica*, tienen pocos espacios para compartir musicalmente con otros. A lo que se suma el hecho de que en general son instancias vividas con un alto grado de persecución y competencia. Por lo mismo, algunos participantes estaban gratamente asombrados de la intensidad de vivencias que habían podido compartir a nivel grupal.

El poder abordar la música desde un lugar de integración respecto al cuerpo, las emociones y los pensamientos, generó vivencias muy intensas que muchas veces excedieron el poder de las palabras para contenerlas. También el poder compartir con los otros desde ese lugar, generó lazos intensos entre los participantes del grupo.

Extracto del trabajo final de una participante, que relata su experiencia en un momento inicial del proceso:

“La fuerte sonoridad del piano se llevaba consigo el suave golpe de mis parches, pero no me importó, yo disfrutaba jugando. Hasta que en cierto momento me sentí impulsada a cantar con una vocal, acompañando las armonías sugeridas por el piano –usualmente no me ocurre, sino que me intimido y avergüenzo. Entiendo que mi voz tampoco destacaba por sobre el piano, pero no me molestó, ni me esforcé en que así fuera, puesto que la novedad y el paso de mi parte estaba dado en el hecho de poder expresarme con ella.

Finalmente, cuando el discurso comenzó a acallarse, volví a uno de los parches golpeando suavemente con dos dedos sobre éste. En el silencio de la sala sólo se oía este caminar de mis dedos, semejante a

un gotear de la lluvia en la tierra, que me significaba serenidad, y creo que fue lo mismo que transmitía al resto de mis compañeros, hasta finalizada la improvisación. Si tuviera que sintetizar la experiencia en dos palabras, éstas serían juego y disfrute”.

Para finalizar, diremos que el trabajo con la creatividad enfocado a los aspectos del sujeto creativo y del proceso creativo, más que al producto, brinda una oportunidad de aprendizaje, descubrimiento e integración, en un espacio de contención y sostén resguardado de las consecuencias que tendría en los ámbitos en que los músicos habitualmente se desenvuelven.

4.8.2. CONJUNTO DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN E INTEGRACIÓN DE DATOS (CIRID)

El *Conjunto de Instrumentos de Recolección e Integración de Datos*²⁵ (CIRID) es un *cuadernillo* diseñado para ayudar al docente a diagnosticar la *experiencia corporal previa* de los alumnos y el desarrollo de la misma durante el proceso de aprendizaje. A su vez permite recolectar datos sobre la valoración de los alumnos sobre este aspecto. El objetivo es poder tener una visión más completa de la realidad corporal de cada alumno, que contribuya a guiarlos de un modo más eficiente en la difícil tarea de iniciarse en el dominio del instrumento desde el punto de vista psicomotor.

El conjunto de materiales incluye:

- **Breve Introducción:** donde se explicita el encuadre general y el modo sugerido de utilización del material.
- **Cuestionario sobre Experiencia Previa:** para que complete el alumno, sobre sus experiencias previas de movimiento.
- **Grilla de Observación:** para que el docente registre el desempeño psicomotor del alumno en las clases.
- **Ficha de Integración:** muestra en forma práctica y sintética lo más relevante de la información anterior, como para que el docente, cruzando los datos obtenidos, pueda buscar las analogías que más se relacionen con la realidad de cada alumno particular.

²⁵ Esta herramienta fue puesta a prueba por un grupo de profesores de la Escuela de Música (FAD-UNCuyo) durante el Ciclo Lectivo 2008 en el marco del trabajo de investigación correspondiente al Ciclo 2007/9 (García Trabucco y Silnik, 2009).

Cuestionario sobre Experiencia Previa²⁶

Recolecta datos sobre las experiencias previas de los alumnos, agrupadas en los siguientes campos:

- **Experiencias musicales:** ejecución de instrumentos en general, participación en grupos musicales, actividad musical en la familia, asistencia a conciertos o recitales, audición voluntaria de música grabada.
- **Experiencias en otras artes:** teatro, danza, plástica, literatura, etc.
- **Experiencias deportivas:** sistemáticas o asistemáticas
- **Otras experiencias de movimiento:** jogging, bicicleta recreativa, montañismo, equitación recreativa, malabarismo, patín, etc.
- **Hobbies:** carpintería, tejido, artesanía, arreglos en general, etc.

Finalmente, se les pregunta *en qué actividades se sienten realmente hábiles y cuáles les resultan difíciles de realizar*. Se decidió agregar estas dos preguntas al advertir que los chicos no siempre asisten a actividades por su propia voluntad, y que las mismas pueden no agradales o no sentirse cómodos con su desempeño.

Se procuró diseñar la encuesta de modo de que la mayoría de las preguntas fueran cerradas y pudieran contestarse marcando con una cruz, dada la dificultad que se observa en los jóvenes para leer y escribir, en general, y el tedio que produce a la mayoría de ellos el sentarse a interpretar consignas, lo que redundaba en un llenado poco comprometido del material.

Precisamente por eso, a la vista de algunos inconvenientes que advertimos en las pruebas piloto del material, la experiencia nos indicó que el modo más provechoso de usar el cuestionario es facilitando el llenado escrito, como se describió arriba. El modo de contrarrestar la consecuente aridez de la data recabada es a través de una charla entre docente y alumno, en el momento de devolverlo lleno, donde el primero va leyendo las respuestas en voz alta mientras hace

²⁶ Anexo X

comentarios o preguntas complementarias, que alientan al alumno a ampliar la información de un modo ameno y directo.

Grilla de Observación²⁷

Este instrumento recoge las observaciones del profesor en cuanto al desempeño psicomotor del alumno, ordenadas en los siguientes ítems:

- **Postura:** Construcción activa personal, que maneja datos actuales y pasados, de orden, táctil, kinestésico, visual, etc. Es el resultado de la relación del individuo con el medio.
- **Resistencia:** Capacidad de mantener una buena postura luego de tocar por un cierto lapso.
- **Agilidad:** Capacidad de moverse con rapidez y soltura.
- **Coordinación:** Capacidad de controlar y sincronizar movimientos
- **Habilidad manual:** Destreza en la motricidad fina
- **Estilo de interacción:** Capacidad de comunicación con el entorno

La grilla tiene como objetivo propiciar una mirada más detallada que la que habitualmente realiza el docente instrumentista, sin formación específica en las temáticas corporales y de movimiento. Es para uso exclusivo del profesional, no para ser compartida con el alumno.

Se proporciona una breve explicación del significado de cada apartado, para aunar criterios sobre vocablos que suelen usarse cotidianamente de modos un tanto imprecisos. Se ofrecen además ejemplos orientadores. Elegimos un diseño de página apaisado, para facilitar la mirada simultánea de todos los apartados y favorecer el cruce de información.

²⁷ Cuadros 10 y 11.

Las observaciones se recolectan en tres momentos: al inicio del cursado, a mediados y antes de finalizar el mismo, permitiendo realizar un seguimiento de todo el proceso diagnosticando las experiencias previas y valorando los logros y dificultades que surgen durante el proceso de aprendizaje.

Ficha de Integración de Datos²⁸

Este es el punto principal, donde cobra sentido la data recogida. Luego de obtener información a través de las dos herramientas anteriores (*Cuestionario sobre Experiencia Previa y Grilla de Observación*), es menester realizar los cruces de información necesarios, que conduzcan a una mejor comprensión de la realidad corporal de cada alumno. En este punto, el docente tendrá, por un lado, el reporte del alumno sobre su *experiencia corporal* y la *valoración que hace de la misma*, y por otro, sus propias *observaciones sobre el desempeño corporal* de este alumno, volcadas en la grilla.

La ficha cuenta con tres columnas para facilitar la visualización de los datos:

- En la primera columna se transcribe una síntesis de lo más significativo de la experiencia previa del alumno (por ejemplo: *coro: 2 años, teatro: 2 años, básquet: 4 años*)
- En la segunda columna se transcriben las observaciones principales realizadas por el docente sobre el desempeño corporal del alumno (por ejemplo: *tono muscular alto, dificultades en la postura general, motricidad fina no muy desarrollada*)
- La tercera columna se completa a partir de la lectura reflexiva de las dos primeras. Aquí el docente apunta una lista de posibles analogías entre los aspectos dificultosos de la ejecución (Columna 2) y algún dato de la experiencia previa particular del alumno en cuestión (Columna 1), para ayudar al alumno a superar los problemas mencionados.

²⁸ Cuadro 12.

El objetivo de esta ficha, es facilitar la búsqueda, por parte del profesor, de analogías adecuadas para cada alumno, que permitan relacionar su *Experiencia Previa Corporal* con las nuevas demandas de ejecución instrumental, en particular, con los problemas técnicos que van surgiendo

Para tal fin, el formato de la ficha permite visualizar de modo práctico lo más significativo de los datos recabados a través de los instrumentos anteriores: por un lado, las experiencias de movimiento más relevantes reportadas en la encuesta, y por otro, los problemas identificados y volcados en la grilla.

| <p>POSTURA</p> <p>Construcción activa personal, que maneja datos actuales y pasados, de orden táctil, kinestésico, visual, etc. Es el resultado de la relación entre el individuo y el medio.</p> | <p>RESISTENCIA</p> <p>Capacidad de mantener una buena postura luego de tocar por un cierto lapso.</p> | <p>AGILIDAD</p> <p>Capacidad de moverse con rapidez y soltura</p> | <p>COORDINACIÓN</p> <p>Capacidad de controlar y sincronizar movimientos</p> |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> o Equilibrio o Tono postural global o Flexibilidad de tono general y por segmentos o Conciencia del cuerpo en el espacio <p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> "Piernas demasiado juntas" "Tiene a inclinar la cabeza hacia delante" "Brazos algo rígidos" | <p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> "Se le cansa la embocadura al tocar staccato" "Ha progresado y ya logra tocar la obra completa" "En la mitad del movimiento comienza a cerrar la garganta" | <ul style="list-style-type: none"> o Flexibilidad o Velocidad <p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> "Le cuesta encarar los movimientos rápidos de las obras" "Los ataques llegan tarde" | <ul style="list-style-type: none"> o Armonía de movimientos o Variedad de movimiento. o Coordinación de grandes y pequeños movimientos. o Nivel de aproximación al sostén óptimo o Sentido rítmico <p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> "Dificultad en el ajuste lengua/dedos" "Pulso interno inestable" |

CUADRO 10: CIRID: Grilla de Observación: Hoja 1

| HABILIDAD MANUAL Destreza en la motricidad fina | ESTILO DE INTERACCIÓN Capacidad de comunicación con el entorno | COMENTARIOS |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> o Motricidad fina o Percepción diferenciada de dedos. o Independencia de dedos o Tono adecuado del conjunto brazo/mano o Precisión o Flexibilidad de muñecas <p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> “Palma demasiado apretada” “No suelta las muñecas” “Ya percibe mejor cada dedo” | <ul style="list-style-type: none"> o Vinculación con: <ul style="list-style-type: none"> - docente - compañeros • música - audiencia - consigo mismo o Concentración o Comprensión de consignas o Comunicación no verbal <p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> “Toca como absorto y no se escucha a sí mismo” “Logra transmitir actitud positiva hacia la audiencia” | <ul style="list-style-type: none"> o Anécdotas o Observaciones o Preguntas |

CUADRO 11: CIRID: Grilla de Observación: Hoja 2

| EXPERIENCIA PREVIA | DIFICULTADES OBSERVADAS | ANALOGÍAS POSIBLES |
|---|-------------------------|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Musical <ul style="list-style-type: none"> - - ○ Otras artes <ul style="list-style-type: none"> - - ○ Movimiento <ul style="list-style-type: none"> - - ○ Hobbies <ul style="list-style-type: none"> - - | | |

CUADRO 12: CIRID: Ficha de Integración de Datos

Síntesis

El *Conjunto de Instrumentos de Recolección e Integración de Datos* (CIRID) contribuye a poner frente a frente la mirada del alumno con la mirada del profesor en relación al desempeño corporal del primero.

Observando que el entorno de clase de instrumento habitual ha priorizado históricamente la mirada del docente, quien desde su lugar de experto transmite los pasos a seguir para alcanzar un modelo ideal de ejecución, el enfoque materializado en el CIRID rescata la opinión del alumno acerca de su propio *estar en el mundo*, y considera el proceso que lo ha llevado a dicho estado.

En general, se observa que en la mediación del aprendizaje instrumental, caracterizada por procesos de enseñanza personalizados, el docente aplica estrategias íntimamente relacionadas a su experiencias y formación profesional (cada músico es único en su manera de ejecutar y esta singularidad se expresa también en su modo de dar clase).

A su vez hemos podido comprobar que no suelen generarse instancia de trabajo compartido con otros colegas que permitan el intercambio de experiencias y la evaluación de las mismas.

Estas particularidades determinan un estilo de mediación del aprendizaje instrumental en el que el docente, apoyándose en una realidad supuestamente objetiva, toma como punto de partida sus matrices de aprendizaje y desarrollo profesional, como único referente al momento de diseñar estrategias.

Se observa por lo tanto, que la realidad descrita conlleva, muchas veces, el riesgo de caer en modos de enseñanza poco receptivos de las necesidades cambiantes de los alumnos. Las clases impartidas en forma individual, donde la asimetría natural profesor-alumno se ve acentuada por la falta de pares del segundo, la falta de espacios de intercambio entre profesores, y las particularidades de cada instrumento, a veces percibidas de forma exagerada, contribuyen al aislamiento.

Observamos que el CIRID actuó más como disparador de ideas a ser experimentadas en clase que como herramienta concreta de registro de datos escritos. En ese sentido, está muy fuertemente arraigada, entre los docentes instrumentistas, la costumbre de no producir devoluciones escritas, y el uso del CIRID, en ese caso, se limita a guiar la mirada hacia aspectos poco tenidos en cuenta, ayudando a dar orden y mayor profundidad a las observaciones habituales que los profesores realizan espontáneamente.

En suma, concluimos que el material examinado puede hacer un aporte concreto a las clases de instrumento musical en tanto:

- Pone en valor la opinión del alumno sobre su propia realidad corporal.
- Proporciona al profesor datos concretos sobre el perfil psicomotor de sus estudiantes.
- Ayuda a sistematizar las observaciones sobre desempeño corporal.
- Abre un espacio para reflexionar sobre las analogías que permitan acompañar al alumno, desde sus conocimientos procedimentales cotidianos hacia las particularidades de la ejecución instrumental.

5. TRABAJO DE CAMPO

5.1. AIRES FRESCOS PARA INICIOS AMIGABLES

Análisis Documental del Libro: *Oboe para descubrir. Propuesta pedagógica para el estudio del oboe. Nivel I*²⁹

INTRODUCCIÓN

El libro se presenta como un *Manual* para estudiantes iniciales y como tal, se propone acompañar los primeros acercamientos al instrumento, focalizando en las dificultades habituales que este momento presenta.

Si bien se presenta como guía de estudio individual y en solitario, no es un manual de autogestión que deja al docente de lado. Por el contrario, se convierte en una eficaz herramienta que complementa su tarea en clase y estimula al alumno a continuar trabajando por su cuenta.

La modalidad central utilizada para cumplir con este objetivo se estructura en torno a diversos modos de establecer puentes entre lo conocido por quien inicia este camino y los desafíos que el nuevo aprendizaje propone. A tal fin, en uno de los Apéndices se ofrece un *Cuestionario de Experiencia Previa*³⁰, a partir del cual el docente tendrá claro el espectro de aprendizajes formales y no formales que hacen al acervo vital de sus alumnos.

En síntesis, nos encontramos ante un dispositivo de mediación pedagógica que ayuda a ir a buscar donde ya están, los conocimientos que, integrados de un particular modo, se transformarán en nuevo *saber hacer*. Se los reconoce y se familiariza con ellos, generando confianza y deseos de seguir avanzando, dado que se vivencia el sentido de cada uno y de todos conjugados, en la construcción del hecho musical.

²⁹ *Reseña Editorial* en Anexo V.

³⁰ Se trata del mismo que se ha usado en las investigaciones consignadas y que formó parte del CIRID.

CONTENIDOS

El libro se introduce con *Palabras preliminares* dirigidas tanto al docente que va a utilizarlo con sus alumnos, como al estudiante que ocasionalmente lo abordará en solitario. En ellas se explicitan aspectos teóricos y se brindan sugerencias para el uso.

La obra cuenta con cuatro *Partes* y dos *Anexos*.³¹ Cada parte se divide a su vez en módulos que abordan un tema en particular, siguiendo el modelo habitual de una clase de instrumento. Se lo presenta, se hacen preguntas, se proponen experiencias exploratorias y ejercicios, y finalmente se integra el tema a los anteriores tanto en la teoría como en la práctica. El aspecto lúdico se mantiene en primer plano, sumado al registro de logro y al estímulo para continuar. Casi todas estas lecciones concluyen con un párrafo destacado, a modo de advertencia o recordatorio que se señala con un signo de admiración muy grande, ícono que se utiliza a lo largo de todo el libro. A modo de ejemplo:

- *“Hacer siempre este ejercicio al comenzar tus sesiones de estudio te garantizará un buen sonido.”* (p. 28)
- *“Dirige el aire como una flecha al blanco. Atiende a tu vocal para lograr una velocidad de aire pareja y un timbre homogéneo. Cambia de nota sólo cuando consigas un sonido bien parejo y centrado.”* (p. 43)
- *“El sonido que da la sensación de final, de reposo, se llama tónica (es como si la canción llegara a su casa).”* (p.52)

El libro sistematiza modos naturales e intuitivos de aprender. A partir de la asimilación de lo nuevo a lo conocido, se dan pasos en el conocimiento, no sólo de los humanos.

³¹ Índice en Anexo V.I.

El recorrido elegido, se centra en distinguir cada una de las acciones vinculadas a la compleja situación de ejecutar el oboe. Entre otras, manipular un objeto, sostenerlo, digitar, soplar, etc. Luego, a través del conocimiento de la EPP del alumno en relación a ellas se propone establecer conexiones adecuadas. Además brinda la invaluable oportunidad de experimentar y por ende integrar por separado cada acción. Se generan pequeños bloques de aprendizaje que luego unidos, conforman la unidad del hecho a abordar.

En función de la teoría que lo respalda, la originalidad de este instrumento consiste en establecer una mediación fluida y accesible para quien se inicia en el arduo proceso de aprender a tocar este instrumento. Pero no lo hace de manera mecánica o lejana del hecho musical en sí mismo, sino que en simultáneo, integra el entender y ejecutar música, que es en definitiva lo que busca quien se aventura en el aprendizaje de un instrumento.

Todo el tiempo abre nuevas alternativas de observación, ejecución, creación, por lo que no se convierte en repetitivo ni monótono. Sorprende y lleva la atención a aspectos muy diversos. Al igual que los buenos docentes, convierte en atractivos cada uno de los temas.

La autora ofrece ejemplos y explicaciones que introducen temas teóricos de manera breve. Utiliza un lenguaje llano, desde el cual realiza propuestas inspiradoras, sencillas, posibles, para abordar cada tópico. Se desarrolla un concepto o tema por página y se demanda una actitud activa del lector para ir dando respuesta en forma fluida a cada uno de los ejercicios. Además de hacer preguntas propone acciones concretas. En muchos casos brinda una invitación a explorar, proponiendo pequeños desafíos. Propone un ida y vuelta vinculando el mundo conocido, con el nuevo aprendizaje.

La progresión en complejidad resulta adecuada para una guía de ejercicios introductorios a una temática con tantos matices, permitiendo el registro de logros parciales, los cuales son claramente destacados y estimulados. Entendemos como un gran acierto el resaltado de los temas aprendidos al final de cada lección.

Desde estas páginas iniciales, que configuran el primer encuentro con el instrumento y con el *hacer música*, se establecen coordenadas que se sostendrán a lo largo de todo el libro:

- La importancia de cuidar el cuerpo y estar cómodos en todo momento.
- El disfrute con relación a la música.
 - Comprender y ejecutar música, mientras se va aprendiendo.
La técnica articulada con el discurso musical
- La vivencia de que hay caminos atractivos y desafiantes para el abordaje de la complejidad.
- El registro de logros parciales.

Sobre esta trama del aprendizaje interactivo y vivido como placentero y estimulante, se traza la línea divisoria con la mayoría de los materiales afines.

Partes del Libro

- ***PARTE 1: Un misterioso objeto llamado oboe.***

En esta primera etapa, se propone una exploración de las características del oboe como un objeto que se va a incorporar al mapa corporal. Dado que el objetivo está puesto en la preparación, no se aborda todavía la ejecución

El abordaje de la conciencia corporal, postural y de movimiento, vinculada al oboe se realiza a partir de ejercicios de precalentamiento que aportan al autocuidado y la prevención de lesiones. La respiración y la actitud corporal se ponen en foco, en relación a sostén, embocadura, emisión y digitación. La autora vincula permanentemente lo que se está haciendo, con el registro de comodidad, orientando la atención hacia a las partes del cuerpo directamente involucradas y al estado general. Se va orientando el descubrimiento del oboe como objeto al cual

adaptarse para incorporarlo al mapa corporal, a la vez que se enfatiza en el registro global del cuerpo en el espacio.

Esta es una de las diferencias fundamentales con otras orientaciones en enseñanza inicial de instrumentos musicales, que se centran exclusivamente en la resolución técnico-instrumental, olvidando el prestar atención al estado general del ejecutante.

El libro apela a la original estrategia de introducir un tema y anclarlo en la EP y viceversa. Coloca la experiencia específica (Ej.: digitar) en el contexto general de la vida del aprendiz.

Se despliegan las propuestas dando la sensación de que es posible abordar la complejidad que se está afrontando. Simplificándola desde el acompañamiento paso a paso. Se van dando pistas para ir resolviendo gradualmente la nueva necesidad que se propone como desafío creciente.

- **PARTE 2: El oboe natural: Seis orificios básicos**

Se abordan aquí las *primeras notas*: cómo se escriben y cómo se digitan. Se utiliza para ello en la caña sola y luego el oboe completo.

Desde este momento inicial surgen ya inventivos para *tocar y componer* en grupo. Con los mínimos elementos introductorios, hay una clara invitación a *hacer música*, a expresarse, jugar, solos, con compañeros y con el profesor. También se sugiere a los lectores-aprendices a escuchar versiones de los mismos temas, grabadas por solistas u orquestas. Lo que permite por un lado el registro de los diferentes modos de abordar los mismos pasajes y por otro la vivencia de la música orquestada. Cómo esas notas mínimas que se van logrando, unidas a otras, conforman el discurso musical reconocido como tal.

Parte de los ejercicios se orienta a la exploración, el resto a fijar aprendizajes. Algunos son simples prácticas técnicas y otras, piezas de autor o populares anónimas. Se incluyen pasajes que requieren aplicación de los avances logrados.

Al incluir melodías de un repertorio variado, se produce un acercamiento a la valoración estética de diferentes obras. Una muestra clara y accesible de que con los mismos elementos que se están adquiriendo es posible lograr particulares combinaciones, en un producto acabado: que dice algo y tiene un orden interno.

Otro de los puntos clave de la originalidad del enfoque que se propone, es que introduce formas musicales en paralelo con el conocimiento inicial del instrumento. Van a la par el conocimiento del oboe y de la música. Al aprendizaje técnico se suman conceptos vinculados a *frase musical* y sus componentes, *forma musical* (Ej.: *Canon*), *estilos musicales* (Ej. *Cancionero de Palacio*³²), etc.

El desafío de encontrar conceptos aprendidos, en lo que se escucha y lee, permite un incipiente entrenamiento en *audio-perceptiva*.

Los cuidados *para después de tocar* a partir de estiramientos y la advertencia de detener la práctica “*cuando estés cansado*”, resultan fundamentales en términos de comenzar a adquirir herramientas para el estudio inteligente y organizado.

- **PARTE 3: El oboe mecanizado. Llaves ingeniosas**

Aprendidos los rudimentos (Parte 1 y 2), se pone el acento ahora en el plano musical propiamente dicho. En esta tercera parte la autora enfrenta al estudiante ante la necesidad de resolver problemas musicales que gradualmente se le van presentando y es así como surge la necesidad de *notas nuevas*. Diferentes relaciones entre notas, que requieren otras digitaciones. A la inversa, ante la pregunta: “*¿para qué servirán?*”, se propone escuchar un sonido presionando llaves no utilizadas hasta ahora, abriendo las posibilidades para “*poder hacer más cosas*” con el instrumento.

³² “Alojado en la Biblioteca del Palacio Real de Madrid, el *Cancionero de Palacio* (1474-1516) reúne más de cuatrocientas composiciones de diversos autores amén de un buen número de otros innominados. (...) Constituye una antología de la canción polifónica que se pudo escuchar durante el reinado de los Reyes Católicos.” (Deleyto Alcalá, 2004)

Se introduce el concepto de *transporte*, que implica un cambio de tonalidad (notas más arriba o abajo), lo que requiere de *una nueva nota*. De este modo se complejiza el factor *audio-perceptivo*, profundizando el trabajo sobre el *oído interno*.

El orden de los ejercicios está orientado a graduar el nivel de dificultad desde el parámetro técnico-instrumental.

Se apela al recurso de vincular frases musicales con letras de canciones para comprobar su correspondencia. A fin de estimular el canto, se incluye un cancionero. Esto permite "*hacer cosas que con el instrumento no se logran todavía*", lo que impulsa a conseguirlas. Se continúa ampliando así el rango de experiencia musical, a la vez que resulta útil para explorar la afinación, fijar el ritmo, comprender el carácter y el fraseo.

Se suman aportes para la organización del estudio, priorizando los temas y proponiendo llevar diario de estudio.

Vuelve a ponerse en foco la necesidad de condicionar el cuerpo antes de tocar, considerando un pre-calentamiento global, y luego específico: embocadura, dedos, presión/velocidad de aire para emitir sonidos, etc. También se introduce al aprendizaje en los cuidados básicos del instrumento: la necesidad de humedecer caña y el procurar que el instrumento tome la temperatura ambiente, entre otros.

- ***PARTE 4: Los portavoces. Llaves que facilitan la vida***

Este capítulo remite a la evolución del mecanismo del oboe en el tiempo, explicitando el sentido y el uso que se les da a las llaves del instrumento que no se habían incluido hasta ahora en las explicaciones. Las mismas permiten resolver de forma más sencilla, complejidades musicales que en otros momentos históricos representaban una dificultad importante.

Se aborda lo musical de manera más intensa, ofreciendo un repertorio que permite integrar los aprendizajes previos y, junto con la inclusión de los portavoces a la digitación, se completa la primera etapa de enseñanza del oboe.

- **ANEXO 1: Obras con acompañamiento de piano o guitarra**

En este apartado se brinda una amplia variedad de partituras con acompañamientos en piano y guitarra. Se incorporan, partes vocales del *Cancionero de Palacio* que pueden cantarse o tocarse con distintos instrumentos. El repertorio seleccionado prioriza variedades de estilo y de situaciones de ejecución. Cuenta con canciones populares de diferentes regiones del mundo (con o sin letra), canciones sencillas de pedagogas musicales argentinas, extractos de música académica universal (del renacimiento hasta el siglo XX) y referencias a series de TV, entre otras. Esta variedad permite contar con muchas posibilidades para descubrir gustos del alumno y colaborar en su ampliación. La idea es seleccionar lo más útil según la persona y la ocasión, a la vez que ayuda en la discriminación auditiva y comprensión de cada vez más pormenores del lenguaje musical.

Se plantean también una variedad de situaciones de ejecución concertada para contrarrestar el estudio en solitario con la diversión de tocar en conjunto.

- **ANEXO 2: Registro de Experiencia Previa.**

Se ofrece el *Cuestionario sobre Experiencia Previa* a fin de conocer la experiencia del alumno para tender puentes más adecuados entre lo que se va a aprender y lo conocido por él. Si bien se refiere a campos diversos afines a las habilidades de ejecución, dado que las mayores dificultades en esta etapa son de índole psicomotriz (coordinación, resistencia, postura, construcción de nuevas praxias, etc.) es fundamentalmente a la *experiencia previa* en dicha faceta del alumno a la que se apela.

Como se ha observado anteriormente, este cuestionario, incluye una autoevaluación del alumno en relación a sus aptitudes. Información que se convierte en una valiosa cantera de la cual se podrán ir extrayendo analogías y metáforas acordes al capital de experiencias vitales del alumno. Precisamente por ese motivo, con muchas más posibilidades de ser efectivas. Hablamos de un uso de la analogía personalizada y con enfoque lúdico y de experimentación, aprovechando la disonancia cognitiva y la sorpresa que crea, como vía regia para profundizar en el aprendizaje

ASPECTOS FORMALES

Desde el punto de vista formal uno de los rasgos más destacables es el estilo coloquial a partir del cual se establece desde las primeras líneas una relación desestructurada, directa y amistosa con el lector-estudiante. Se genera complicidad a partir de chistes, juegos y preguntas, manteniendo a lo largo de toda la obra una modalidad interactiva que promueve la producción personal. En la misma línea, los nombres de algunos capítulos, invitan a la tarea exploratoria. Ejemplos: “¿Conoces tu respiración? ¿Y el resto del oboe? ¡Manos a la obra! ¿Listos para IN-CORPORAR el oboe? Notas nuevas... ¡canciones nuevas! ¿Sabés para qué sirve el medio agujero?”

Vale considerar el escaso hábito de lectura de los jóvenes y niños en general, lo que implica poca familiaridad con el objeto libro en general. Por su parte, los referidos a la iniciación musical tradicionales suelen desatender el aspecto formal, convirtiéndolos en áridos y ajenos para la población a la cual se dirigen. En el caso que analizamos, queda claro que se ha tenido especial cuidado en la consideración de sus destinatarios, no sólo desde lo estético.

La mecánica que se propone, se asemeja a la relación que los mismos establecen con internet, donde prima lo interactivo y en la que el impacto y la variedad de imágenes se destacan por sobre los contenidos propiamente dichos. Para los *nativos digitales* este ambiente en el que están inmersos ha ido constituyendo lo que tal vez podría denominarse una nueva configuración cognitiva.

La obra resulta original también en su diagramación. Tiene un tamaño algo más grande que un libro común (26.00 x 19.00 cm) y ya desde la portada con estilo moderno, colorido y por ello atractivo, se preanuncia algo que merece ser explorado.

El diseño de cada página es abierto, espaciado, con tipografía agradable, en tamaño regular a grande y con estructura de títulos y subtítulos que se mantiene a lo largo de todos los capítulos. Brinda además espacio suficiente para consignar producciones.

Utiliza el criterio de resaltar un concepto con tipografía mucho más grande de la que se utiliza en la gráfica habitual. Destacamos el armado de un bloque entre dos líneas con un signo de admiración de gran dimensión. Esquema que se repite a lo largo del libro, lo que permite hojearlo y buscar dicho resaltado, al modo de los íconos utilizados en la web. Hay una profusa utilización de fotos, dibujos e imágenes variadas. Se apela también a títulos grandes, flechas, círculos, cuadros, resaltados en negrita o con trazos que parecen hechos a mano. Todo esto, sumado a una gran libertad en el uso del espacio, configura una cierta reminiscencia al comic.

Puede decirse que desde el punto de vista de la edición se logró la difícil síntesis de un producto arriesgado y con impacto que logra mantener armonía y equilibrio.

Celebramos la originalidad del libro, también como producto editorial. Como siempre, el fondo hace a la forma. En este caso la misma se convierte en parte inherente a la efectividad en cuanto a la comunicación con niños y jóvenes.

5.2. MÚSICOS DE CUERPO ENTERO EN EL NIVEL MEDIO Y SUPERIOR

Encuestas para Alumnos Avanzados: *Estilos Pedagógicos en Educación Musical*

FUNDAMENTACIÓN

La Encuesta que utilizaremos para recabar información de los alumnos de GT, se basa en una anterior (García Trabucco y Silnik, 2009), adaptada a la presente circunstancia.³³

En aquella se hace un exhaustivo cuestionario en relación a la *Experiencia Previa* (EP) en general y la *Experiencia Previa Psicomotriz* (EPP) en particular de los alumnos (tal como aparece en el CIRID).

En este caso, dando por sentado que la docente efectivamente conoce y aplica en su mediación *analogías* ligadas al conocimiento de la *Experiencia Previa* de los alumnos, decidimos ahondar tanto en el modo en que la utiliza efectivamente en el aula, como en la manera que esta dinámica es vivenciada por los alumnos.

Se propone una mirada en profundidad del día a día de esta relación áulica, así como la posibilidad de comparar el estilo de enseñanza de GT con el de otros docentes de música y también de otras disciplinas.

Una de las líneas abordadas se orientó a la indagación sobre el rescate de EPP y la factibilidad de su utilización en el aula, así como a recabar información acerca del lugar que la docente destina a la *Conciencia Corporal*, y su relación con la ejecución, en el marco de las clases individuales.

Otro eje de análisis circula en torno al *aprendizaje metacognitivo y el estudio en solitario*, es decir a la autorregulación del estudio y su posible estímulo por parte del

³³ Modelo *Encuesta para Alumnos Avanzados: Estilos Pedagógicos en Educación Musical* en Anexo XI.I.

docente. Este aspecto articula directamente con consideraciones en torno al *estudio a largo plazo y la motivación*. Se indaga aquí sobre el tipo de relación que establece la docente con sus alumnos. Claramente si los involucra en el propio aprendizaje, tanto haciéndoles saber el sentido de lo que se hace, como instándolos a crear ejercicios o a evaluar su propio desempeño.

Lo que se está explorando son distintos aspectos ligados a la *creatividad educativa* que se ponen en juego en la cátedra que observamos.

Dado que el instrumento está dirigido a alumnos de una cátedra en la que sabemos que estos ítems son tenidos en cuenta, lo que procuramos es conocer de qué manera y en qué medida esto ocurre en las clases, desde la mirada de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Se trabajó sobre cuatro (4) encuestas que responden al universo completo de alumnos de la cátedra que están en una etapa intermedia. La extensión y profundidad de las mismas permite abordar una cantidad y calidad de aspectos, que conforman un corpus informativo relevante.

En la confección de la herramienta se optó por intercalar preguntas con respuestas de opción múltiple (OM) con otras abiertas. (A) Como sabemos, la facilidad de procesamiento de las primeras, conspira contra la profundidad y la variedad de matices que aportan las segundas.

Las preguntas A, si bien tienen su dificultad a la hora de ser procesadas, aportan una abundancia informativa que amerita el esfuerzo.

Aparece una significativa unanimidad en las apreciaciones tanto en las preguntas de OM (coincidiendo en casi todas), como en las A, que implican opiniones o mención de ejemplos. Si bien, lógicamente no son los mismos, hay una notable similitud entre ellos.

DATOS TÉCNICOS

- La encuesta fue autoadministrada.
- Se realizó una prueba piloto.
- Fue completada entre fines de 2015 y principios de 2016.
- La mayoría de los estudiantes la completaron en papel pero algunos lo hicieron vía mail.

Perfil de los encuestados

- Edad: 26/ 28/ 34/ 39
- Sexo: 2 mujeres / 2 hombres
- Años de estudio de música en general: 9/ 10 / 14 / 30
- Años en esta cátedra: 3/ 6/ 8/ 10

ANÁLISIS

En términos generales puede observarse que, para resolver la situación cotidiana de integrar cuerpo y mente en situaciones de creciente dificultad tan cercanas a la frustración, la mediación pedagógica que estamos observando, resulta efectiva en términos de aprendizaje musical y a la vez mantiene despierto el interés y el disfrute en la tarea. Se estimulan así, la confianza y la disposición para continuar avanzando. Nos referimos a herramientas adecuadas pero también a un clima de trabajo agradable y distendido, en donde el juego y la sorpresa son parte del aprendizaje.

Mirando en detalle las respuestas es posible afirmar que los alumnos:

- Encuentran diferencias entre el modo de enseñanza de GT y el de otros docentes en general y de música en particular
- Consideran que la dinámica de trabajo no sólo facilita el aprendizaje de los temas nuevos, sino que:
 - No resulta tediosa
 - Hace el aprendizaje más placentero
 - Ahorra tiempo de estudio
 - No genera pérdida de tiempo
 - Ayuda a organizar el estudio en tu casa
 - No genera confusión a la hora del estudio en solitario
 - Se entiende para qué sirve cada ejercicio.
 - Estimula la creatividad
 - Propone una manera de enfrentarse al objeto de estudio que resulta útil, más allá del aprendizaje del instrumento
- Señalan que se utilizan en clase otros elementos, más allá del instrumento y las partituras, para facilitar el aprendizaje
 - Vale destacar que la persona que contesta en forma negativa a esta pregunta (N° 5) aclara que se utilizan: “Cuerpo-instrumento-partitura-memoria”. Es decir que pone en un pie de igualdad al *Cuerpo*.

- Registran y valoran el modo en que se incluye la *Experiencia Previa*
 - Se hace referencia a situaciones de la vida cotidiana y esto resulta útil
 - Se establecen relaciones con emociones, imágenes, sensaciones
 - Se tienen en cuenta e incluyen habilidades personales
- Identifican claramente qué dinámica utilizada ayudó a resolver aspectos de la ejecución en los que encontraban mayor dificultad
 - Destacan el registro de logro
- Reconocen que se realiza algún tipo de *Acondicionamiento Físico* a la hora de tocar (Localizado / General / Antes / Durante / Después)
 - Lo consideran útil
 - Lo aplican cuando estudian solos
 - Se hace mención en clase a las distintas partes del cuerpo
- Al hacer mención a las diferencias entre el estilo docente de GT y el de otros docentes, en síntesis los alumnos destacan:
 - *“Enseñanza personalizada”* (si bien, como se ha dicho, la enseñanza musical, siempre es así, probablemente se subraya el trabajar verdaderamente con cada alumno)
 - *“Sentido humano y pedagógico”*:
 - *“Actitud formadora”*
 - *“Alto grado de didáctica y compromiso”*
 - *“Flexibilidad metodológica”*

- Enseñanza basada en los saberes previos y en vivencias extra-musicales
- Vinculación constante con la conciencia del cuerpo:
 - *“Profunda preocupación por su cuidado antes, durante y después de la ejecución”*
 - *“Alerta permanente para evitar malas posturas con instrumento”*
 - *“Aprovechamiento de Experiencia Previa Corporal”*

PRINCIPALES EJES DE ANÁLISIS

Aprendizaje metacognitivo y estudio en solitario

Al analizar la efectividad de las herramientas utilizadas, en términos pedagógicos, distinguimos particularmente los aspectos vinculados al *aprendizaje metacognitivo*. Puede verificarse que la docente ofrece una atmósfera de trabajo en el que el alumno es parte activa. Se consulta su opinión, se lo insta a crear nuevos ejercicios, se le comunica claramente el qué y el cómo de lo que se propone. Y lo más significativo, particularmente en un espacio de aprendizaje de instrumentos, donde es lo más habitual, no se trabaja bajo la consigna: *Es así y no hay otra manera. Si no sale es porque no se estudió lo suficiente.*

Las respuestas dan cuenta de que se ofrecen opciones, se aborda la dificultad paso a paso, deconstruyéndola, jugando con lo que genera conflicto.

El diseño pedagógico brinda herramientas concretas para estimular y optimizar el estudio en solitario, parte fundamental del aprendizaje instrumental. Se apuntala de esta manera el desarrollo de la autonomía para lograr efectividad en ese espacio, estimulando a los aprendices a crear ejercicios, descubrir puntos fuertes y débiles, graduar el estudio y tener autocrítica.

Se habla de: *“análisis crítico de los problemas”, “reconocimiento de las diferentes partes que constituyen el error”, “las diferentes opciones que nos brinda para trabajar simplifica y hace más rápida su resolución”, “aprendo cómo encarar pasajes difíciles que no entiendo”.*

Señalamos en este sentido, especialmente los siguientes comentarios:

- *“Las clases son ANALOGÍAS de una sesión de estudio.”*
- *“Sus indicaciones son bastante claras. No es necesario preguntar para escuchar la fundamentación de cada actividad o ejercicio propuesto”*

Se verifica en estas respuestas que los instrumentistas reconocen contar con herramientas que les permiten comprender lo que se hace en términos generales, pero también en relación a los aspectos que generan dificultad.

Un aspecto notable a destacar es que aparentemente, se vivencia la dificultad como un desafío y no como una obstáculo frustrante y desalentador. El límite se transforma en oportunidad, en apertura a caminos nuevos que se asientan en aquello que resulta familiar.

En dirección del *conocimiento metacognitivo* aparece también una clara conciencia de las trasferencias que este tipo de aprendizaje permite, en relación a otros dominios. Ejemplos:

- *“Al aplicarlo a otro instrumento o materias teóricas”.*
- *“Al desarrollar tareas docentes replicando la metodología.”*
- *“Manejo de la respiración, controlar ansiedad .Concentración. Respiración en relación a deportes”.*

En este tramo surge una respuesta más que elocuente:

“(Este modo de aprender) me sirve para comprender que una obra no es tocarla y nada más, sino es masticarla, disfrutarla, entenderla.”

Estudio a largo plazo y motivación

Al observar el perfil de los encuestados, se destaca algo que se mencionó en el marco teórico en cuanto a las particularidades del *estudio a largo plazo*. No es frecuente, en otras disciplinas, permanecer entre 5 y 8 años, a veces más, con un mismo docente. Tampoco es usual por cierto, tan alto nivel de aceptación por la didáctica aplicada y de motivación, como vemos en este grupo de estudiantes. Llama la atención especialmente este punto, considerando la distancia abismal entre las expectativas de los jóvenes en general y aquello que efectivamente ofrecen las instituciones educativas. Más allá de la calidad de la oferta de las mismas y del nivel de desinterés que puede observarse en muchos jóvenes, lo habitual es que expresen descontento, aburrimiento, sensación de no entender del todo el sentido de lo que se les solicita o de los objetivos que se persiguen.

Lo que vemos en esta *isla educativa* es entusiasmo, curiosidad, motivación y una muy alta valoración por la tarea de la docente. Acentuando la paciencia, el compromiso, la atención a las necesidades y tiempos individuales, así como la variedad de recursos que pone en juego.

Ni más ni menos que lo que se espera de un buen docente, pero lamentablemente muy difícil de encontrar.

Conciencia Corporal

El caudal de información analizada, permite aseverar que la *conciencia del cuerpo* ocupa un lugar central en esta propuesta pedagógica. Desde dos costados complementarios: el cuidado (ejercicios de precalentamiento, relajación, elongación, etc.) y el aprovechamiento sistemático en la construcción de nuevos aprendizajes.

Vale recordar la mentada paradoja de la pedagogía tradicional de instrumentos en donde el cuerpo, con el que inevitablemente se tocan los instrumentos, aparece como el gran ausente.

En los ejemplos de *frases típicas* de la docente aparece la referencia corporal: *“Antes de tomar el instrumento, vamos a encontrarnos con el cuerpo.”* Es decir que desde el minuto cero, el cuerpo está en juego.

Como se dijo, se realiza un acondicionamiento físico en los distintos momentos de la clase que es reconocido como útil por los alumnos, y se los insta a realizarlos en sus momentos de estudio.

Vale destacar la cabal conciencia del sentido de dicho trabajo.

- *“Para despertar conciencia corporal.”*
- *“Para no abordar el instrumento en frío / Para calentar el cuerpo.”*
- *“Para evitar tensiones que luego deriven en lesiones.”*
- *“Relajar cuerpo y mente. Comodidad.”*

Los encuestados hacen referencia también al tema del cuerpo, en una pregunta abierta en torno a las primeras sensaciones al encontrarse con la modalidad de la cátedra:

- *“Abordaje sistemático y fundamentado de las cuestiones de movimiento y posturales”*
- *“Sorpresa por ejercicios de respiración y relajación”.*

También se menciona aquí la relación con otros saberes como algo que sorprende.

Ante la consulta sobre las diferencias percibidas en relación a otros docentes de música, se mencionan aspectos vinculados a la *conciencia corporal*:

- *“Se aborda tema corporeidad de manera troncal”*
- *“Preparación para empezar a estudiar el oboe: ejercicios de relajación.”*

Es posible afirmar a la luz de lo indagado, que la conciencia corporal aparece como un insumo central en la perspectiva didáctica que estudiamos.

Experiencia Previa y Analogías

Como se ha dicho, la construcción del conocimiento en general y de las praxias que requiere este arduo aprendizaje, necesariamente se apoya sobre aprendizajes previos que le dan soporte. El punto, no menor, es la necesidad de que el docente los conozca, para poder apelar a ellos.

En esta vinculación a los conocimientos previos en general, más allá de los motrices, para armar nuevos andamiajes se incluye la comprensión de los géneros musicales, haciendo referencia a los contextos en donde surgen, la comparación con otros lenguajes artísticos, etc. Se aporta así un caudal de información que evidentemente ayuda a los aprendices a resolver la complejidad de la ejecución instrumental.

En torno al uso de *experiencia previa* surgen elocuentes respuestas:

- *“Los ejemplos que nos brinda están relacionados con lo que en particular conocemos o nos gusta. Esto hace que busquemos, investiguemos sobre la obra y la toquemos con gusto.”*
- *“Se utilizan analogías con otras disciplinas y de vivencias, experiencias y saberes para reforzar o ilustrar aspectos técnicos o musicales”*
 - *“Imágenes, películas, libros, etc.”*
 - *“Gustos deportivos u otros, con la técnica, relajación y disfrute”*
 - *“Analogías, metáforas, metonimias para relacionar temas nuevos o corregir errores a partir de diversas vivencias o saberes extra-musicales.”*

Vale remarcar que, más allá de los ejemplos en dónde se pregunta específicamente sobre las analogías ligadas al cuerpo, casi la totalidad de aquellos que remiten a la vida cotidiana en general, tienen directa relación con el cuerpo.

- Algunas analogías se refieren a la interacción con objetos:
 - *“Colocá las manos como si sostuvieras dos pocillos de café.”*
 - *“La mano derecha amplía como si tomaras una pelota.”*
 - *“Cuando tomás una taza, cómo debes tenerla, y hacé lo mismo con el instrumento para relajar la mano.”*

- Otras son de tipo postural, expresivo o referidas a acciones:
 - *Los dedos caen siguiendo su coreografía y como si fueran patitas de gato.*
 - *“Relajamos la cabeza como si fuéramos una paloma.”*
 - *“Sentí la espalda como si estuvieras apoyada en una pared”*
 - *“Toser para encontrar el apoyo de la columna de aire”*
 - *“Embocadura como si pronunciaras una O”*
 - *“Relajamos la cabeza como si fuéramos una paloma.”*
 - *“Toser para encontrar el apoyo de la columna de aire*

- Se mencionan también analogías vinculadas a imágenes, sensaciones o emociones:
 - *“¿Este pasaje no te parece medio sombrío / burlesco, etc.?”*
 - *“En este pasaje, ¡como estatuas!”*
 - *“Visualizar un cuadro, algún momento de mi vida, naturaleza, etc.”*

- *“Ligar es la magia en el oboe”*

Por último una respuesta más que esclarecedora:

- *“Al usar una metodología flexible y personalizada, las habilidades personales influyen desde la elección del repertorio, hasta la dinámica y contenidos vistos en clase.”*

Se pone de manifiesto que se establece relación entre este aprendizaje y otros saberes (EP): *“Inmediatamente lo relacioné con la técnica del canto”* Una de las personas llama la atención sobre el *“trabajo de la caña sola”*³⁴, como algo diferente. Es decir que es algo que se pone en práctica en este espacio y no en otros.

Los encuestados reportan también que se utilizan en clase otros elementos, más allá del instrumento y las partituras, para facilitar el aprendizaje. Además de objetos como *“pelotas, paredes, lapiceras, artefactos varios de distinto peso”* que resultan útiles para ejemplificar los temas que se abordan, de nuevo se hace mención al cuerpo a través de variados ejercicios.

Creatividad Educativa

Los aspectos mencionados en el presente desarrollo, remiten a un estímulo de la creatividad que es reconocida por los alumnos. Como ocurre a la inversa, cuando un docente es creativo, promueve igual comportamiento en el aula.

Con respecto al modo en que se establece la mediación para resolver problemáticas personales específicas, las respuestas hablan de un repertorio de estrategias que los alumnos claramente identifican y valoran.

³⁴ El oboe, al igual que el fagot y algunos otros instrumentos de viento, requieren de una lengüeta de caña para emitir el sonido. Se hace referencia aquí a ejercicios de embocadura y emisión en los que se utiliza a la misma sola, sin el cuerpo del oboe.

- *“Entrenando específicamente el aspecto en cuestión con ejercicios personalizados.”*
- *“Uso de materiales extra-musicales. Diferentes tipos de sensaciones”*

Al ser consultados sobre cómo se vivencian las dificultades en el proceso de aprendizaje aparecen con claridad tanto las sensaciones de malestar como la satisfacción en el logro de la tarea. Emerge un claro registro de proceso y la consecuente necesidad de tiempo de maduración, junto con la identificación de las estrategias que pone en práctica la docente para la resolución de la complejidad abordada.

- *“Me sentía, FRUSTRADA. (cuando no podía resolver un ejercicio). Sin embargo mi Prof. buscó las mil y un maneras para solucionarlos. Poco a poco lo voy logrando.”*

Desde punto de vista pedagógico, llama la atención la referencia a aspectos motivacionales, expresados en el reconocimiento y valoración por la variedad y originalidad de estrategias y el claro registro de bienestar y disfrute

- *“Algo nuevo”,*
- *“Mundo complejo pero de mucha magia”,*
- *“Me divierte lo nuevo relacionado a la música”,*
- *“Diversión: por la increíble imaginación de la profesora para hacer comprender los pasajes de una obra”,*
- *“Me siento muy cómoda”.*

Al ser consultados sobre *lo que más les gusta y/o les resulta útil* del estilo de enseñanza de su docente, los alumnos realizan un análisis llamativamente exhaustivo, aludiendo a aspectos:

- **Actitudinales**

- *Paciencia*
- *Responsabilidad*
- *Creatividad*
- *Generosidad*
- *Compromiso*
- *Conciencia crítica*
- *Puntualidad*
- *Trato como persona*
- *Tranquilidad*

- **Técnicos**

- *Profesionalidad*
- *Musicalidad*
- *Capacidad didáctica:*
 - *“Trabajo personalizado con cada alumno”*
 - *“Diversidad de enfoque y técnicas de estudio ante una problemática”*
 - *“Busca variedad de opciones para hacernos comprender la obra, el estilo, resolver pasajes difíciles.”*
 - *“Trabajar ese pasaje que no sale, haciendo diferentes ejercicios rítmicos y luego tocarlo como está escrito”*

- *“Estudiar alguna pieza popular, ya sea con oboe o con otro instrumento de viento”*
 - *“Inventar o variar algún ejercicio específico”*
- *“Concientización de los procesos cognitivos involucrados en la interpretación y ejecución”.*
- *“Cómo está estructurada la clase, el orden que tiene”.*
- *“El trabajo de técnica en general.”*
- *Objetividad con distintos estilos musicales*
- *Su manera de abordar una obra, cómo interpretarla.*
 - *“Interpretación estilística, fraseos, relaciones con otros ámbitos de la vida. Se las parodia y contextualiza.”*
 - *“Las relacionamos con otras actividades artísticas de ese mismo período. Esto incrementa nuestro bagaje artístico”*
- *“El intercambio de ideas y las relaciones interdisciplinarias”*
- *Postura crítica ante el problema de la interpretación*
- *Los distintos tipos de ejercicios de relajación y respiración.*
- *El trabajo con imágenes y sensaciones*

Ante la consulta por los aspectos que les disgustan o no resultan útiles, un solo encuestado responde, y menciona: *“Cierta rigidez en lo institucional”*. Esta observación nos permitiría inferir tal vez, que el estilo pedagógico alternativo utilizado, no está reñido con el apego a las normas de la organización universitaria donde se enmarca la tarea.

SÌNTESIS

A partir de la data relevada con este instrumento de análisis, se deduce que:

- La docente utiliza una significativa cantidad y variedad de estrategias de mediación educativa que los estudiantes identifican claramente y las valoran como positivas.
 - Las tienen incorporadas de manera tal que son capaces de utilizarlas fuera de la clase
 - Les resultan útiles en el abordaje incluso de otros aprendizajes
- El clima de trabajo resulta fluido y agradable en donde el juego y la sorpresa están presentes, estimulando la curiosidad y creatividad
- Es claro el registro de logro personal sostenido por el andamiaje didáctico que ofrece la cátedra
- Los ejes principales de esta modalidad didáctica articulan:
 - Conciencia corporal
 - Uso de Metáforas y Analogías vinculadas al conocimiento de la Experiencia Previa de los alumnos en variadas áreas de conocimiento e interés
 - Estrategias Metacognitivas que sirven de soporte para una actitud autónoma y un eficaz aprovechamiento del tiempo de estudio

Los alumnos encuestados aportan una muy amplia gama de valoraciones personales y técnicas que se refieren a una mediación pedagógica original y efectiva que ayuda a entender el *por qué* y el *cómo* de lo que se hace y que se vale para esto, entre otras herramientas, de referencias al espacio de experiencias de los estudiantes, la inclusión de la mirada corporal, la promoción de estrategias metacognitivas, todo ello en un motivador ambiente de libertad y exploración.

Abismal distancia de otros registros rígidos, autoritarios y frustrantes en entornos de enseñanza musical tradicionales.

Aportamos un comentario más, que denota aspectos básicos de un *clima creativo*:

“La relación alumno-profesor es diferente y eso hace que el alumno tenga más confianza y el profesor al conocerlo pueda ayudarlo para avanzar en la carrera.”³⁵

³⁵ Comentario de un alumno en la Encuesta realizada.

5.3. CUERPO PRESENTE EN LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS AL INSTRUMENTO

Encuesta para Alumnos Principiantes

INTRODUCCIÓN

La presente encuesta³⁶ está dirigida a alumnos que comenzaron su formación utilizando el libro “*Oboe para descubrir*”. En este caso se obtuvo información sobre tres (3) personas. Dado que son jóvenes o niños principiantes, se la ha simplificado de manera notoria. Es mucho más corta y está orientada específicamente a recabar sus opiniones en torno al uso del material.

DATOS TÉCNICOS

- La encuesta fue autoadministrada.
- Se realizó prueba piloto.
- Fue completada entre fines de 2015 y principios de 2016.
- La mayoría de los estudiantes la completaron en papel pero algunos lo hicieron vía mail.

Perfil de los Encuestados

- Edad: 11 / 18 / 21
- Sexo: femenino las tres encuestadas
- Años de estudio de música en general: 5 / 8 / 6
- Años en esta cátedra: 7 meses / 3 / 6

³⁶ Modelo *Encuesta para Alumnos Principiantes* en Anexo XI.II.

ANÁLISIS

Al igual que en la encuesta sobre *Estilos Pedagógicos*, también aquí se observa una notoria coincidencia en las respuestas

En opinión de los alumnos encuestados, es posible afirmar que el libro

- Resulta útil
 - *“Es muy didáctico.”*
- Les gusta el modo en que está diseñado
- Resulta claro y agradable el lenguaje que usa
 - *“Me parece que el trato en el vocabulario del libro es muy pedagógico y cercano.”*
- Les sirven los ejemplos que brinda
 - *“Todos los ejemplos en cuanto al manejo de la embocadura, desde lo externo hasta la vocal correcta en la emisión.”*
 - *“Cómo hay que hacer (emitir) una nota.”*
 - *Me sirvió que el libro propusiera ejercicios personales que cada uno creara para tomar contacto con el instrumento más naturalmente.*
 - *La postura, cómo hay que estar si no tocás y los dedos.*
- Les gusta el repertorio que propone. Mencionan en particular:
 - *“Mañanitas, Niñas bonitas, Gato”*
 - *“Lascia ch’io pianga, Danza del caballero y Allemande*
 - *“Dos x Diez”*

- Se sienten cómodos con la manera en que se utiliza el libro en la clase
- Cuando utilizan el libro en el estudio en solitario, lo hacen en forma similar a como se lo emplea en el aula
- No reportan aspectos que no les hayan servido o hayan descartado.
- La única sugerencia de mejora apunta a incluir ejercicios con mayor grado de dificultad o la reedición para alumnos del nivel siguiente al de principiantes.

CONCLUSIONES

En tanto se valoran diseño, lenguaje, ejemplos, repertorio propuesto y, lo fundamental, el modo en que se lo utiliza, podemos concluir que a los alumnos les resulta amigable y útil el libro y que tienen una muy buena aceptación de los recursos didácticos que allí se ofrecen.

5.4. PUENTE QUE SOSTIENE Y ESTIMULA

Encuesta para Docentes³⁷

INTRODUCCIÓN

Del mismo modo que en las encuestas precedentes, también aquí, si bien los encuestados son pocos, conforman un grupo incipiente de usuarios del libro *Oboe para descubrir*. Son jóvenes profesionales que se desempeñan en la docencia. Dos de los tres, en orquestas infanto-juveniles, una fuente de trabajo relativamente nueva y muy extendida en los años recientes. Habitualmente las mismas se organizan en zonas socialmente vulnerables, con la consecuente realidad socio-cultural de los participantes, lo cual agrega un factor más a la ya difícil tarea de enseñanza de un instrumento musical. En general los materiales didácticos disponibles, se orientan a un alumno en su primera juventud que se acerca al estudio en una institución universitaria o academia superior, claramente con otra realidad. En general tiene mayor conocimiento musical, aún de manera informal y en ocasiones, de otros instrumentos, todo lo cual suma a la hora de abordar el nuevo aprendizaje.

DATOS TÉCNICOS

- La encuesta fue autoadministrada.
- Fue completada entre fines de 2015 y principios de 2016.
- Las respuestas se obtuvieron vía mail.

³⁷ Modelo *Encuesta para Docentes* en Anexo XI.III.

Perfil de los Encuestados

- Edad: 25/ 35 / ?³⁸
- Sexo: femenino 1 / masculino 2
- Años en la docencia de oboe:: 5 / 10 / ?
- Nivel en el que se desempeña: Inicial 2 / Medio e Inicial 1
- Organismo o Establecimiento: Orq. Inf. / Orq. Juv. / Esc. Primaria.

ANÁLISIS

En los tres casos analizados el libro llega a través de conocidos, ya que de momento tiene una mayoritaria difusión a través del boca a boca en el reducido círculo de los oboístas del país. De los dos que conocen y utilizan otros libros de pedagogía del oboe, sólo uno de ellos manifiesta haber estado en busca de un material didáctico alternativo, que contara con material atractivo y accesible para sus alumnos y con repertorio adecuado para el momento inicial. Valoran en dichos materiales la parte técnica, pero *“resulta insuficiente la parte pedagógica”* y se señalan las siguientes falencias:

- *“Abordaje adecuado en iniciación.”*
- *“Variedad de ejercitación apropiada para niños.”*
- *“Escasa explicación sobre los aspectos que trata en los diferentes ejercicios para lo cual el alumno debe deducir o en el peor de los casos realiza los ejercicios sin saber para qué. “*

³⁸ Una de las tres personas dejó varios datos personales sin consignar, ídem con preguntas.

En un primer acercamiento, lo que resultó atractivo del libro *Oboe para descubrir* fue el repertorio, tanto por la variedad como por el orden de complejidad propuesto:

“Esto logra un acercamiento más inmediato a movimientos posibles de ejercitación de dedos para los alumnos pequeños.”

También se alude al lenguaje utilizado: *“(...) llama la atención el interés por acercarse al alumno en forma clara y simple.”* Se menciona además *“la actitud corporal frente al instrumento”*. En síntesis, se valora no sólo el *qué*, aspectos técnicos y teóricos sino el *cómo*: lenguaje, explicaciones y ejemplos musicales adecuadamente graduados.

“La conjunción de información, explicación de aspectos técnicos, teóricos y musicales de fácil comprensión, en un lenguaje adecuado para niños y jóvenes. Aparejado de ejemplos que proponen la práctica inmediata del tema que trata y la aplicación musical del mismo con diversos niveles de dificultad.”

Una vez que empezaron a utilizar el material, los docentes refieren como significativos variados aspectos. Por un lado el uso de imágenes que vinculan los nuevos aprendizajes a situaciones cotidianas, lo cual *“brinda muchas herramientas para lograr un mejor contacto en el comienzo de las clases con el alumno nuevo.”* Por otro, el modo en que se van graduando los contenidos y la variedad de propuestas para abordarlos, lo que habilita *“el pronto acceso a la práctica musical (...)”*, resultando de este modo que *“(...) el contenido del libro opera como ordenador del trabajo docente.”* Todo lo cual posibilita que *“(...) aprendizaje sea gradual según la dificultad del instrumento, y (...) va tornando simple y entendible esta primera etapa de ese proceso.”*

En lo referido al uso de cada una de las partes del libro la opinión es dispar. En parte por el nivel de los contenidos, en el caso de los niños más pequeños es posible aprovechar sólo la adecuada graduación de la parte inicial. Sin embargo se apunta: *“una vez avanzadas las clases, las utilizaría (a las otras partes) sin dudarlo.”*

Se lo valora también para los niveles siguientes, adecuando los temas al grado de avance que va alcanzando cada alumno:

“Considero que el libro es útil incluso para alumnos adolescentes que ya perfilan en ingresar a instituciones educativas de mayor nivel. En mi caso, se trata de nivel inicial en orquestas infantiles, donde los chicos más pequeños tienen mucho material, suficiente para lograr sus primeros pasos. Entonces mi trabajo fue seleccionar en cada clase los temas oportunos a tratar según el caso particular de cada niño.”

Debido a los espacios en que se despliega la tarea, no es del todo factible que los alumnos puedan contar con su propio libro para trabajar tanto en clase como en su casa. Para salvar la dificultad y reconociendo la eficacia didáctica del mismo, los docentes facilitan el propio y/o lo fotocopian.

Resultan especialmente interesantes los motivos por los que los docentes encuestados recomendarían el libro. Una vez más destacan: *repertorio, uso de imágenes ilustrativas, simplicidad de vocabulario, ordenamiento de los contenidos, ejemplos atractivos.*

- *“Muy buena ejemplificación en imágenes”.*
- *“Muy buena selección del repertorio”.*
- *“Excelente guía para docente y alumnos en cuanto al trabajo en clase”.*
- *“Ordenamiento de los contenidos, fáciles de adaptar según las necesidades.”*
- *“Accesibilidad del material pedagógico en cuanto a las melodías propuestas”.*
- *“Lo atractivo de los ejemplos, la gráfica, fotos, que hacen más ameno esta primer etapa en el estudio del instrumento.”*

Analizamos aparte algunos conceptos vertidos. El primero en la dirección de la *autonomía en el estudio*:

“La simplicidad de su vocabulario, que acerca al alumno sin ningún inconveniente a comprenderlo y seguir las consignas de cada actividad.”

El segundo en relación a que la herramienta genera un *espacio de trabajo* en el que hay interés y motivación. Se hace mención a lo atractivo que resulta para estos jóvenes del siglo XXI, vivenciar el aprendizaje como conjunto de *propuestas y desafíos* que lo involucran e invitan a hacerse parte de lo que aprende. De manera tal que el registro de logro es claro y palpable, generando *mucha satisfacción*.

- *“Aceptación y por parte de los alumnos con actitud positiva ante las diversas propuestas y desafíos.”*
- *“El repertorio seleccionado, que está pensado para que el alumno descubra que aún con poca técnica y desde el principio puede ejecutar simples melodías y eso le da mucha satisfacción y lo motiva en el estudio.”*

Dado que entre los fundamentos teóricos del libro se encuentran en lugar central el registro y posterior aprovechamiento de la *Experiencia Previa* de los alumnos, es de destacar que los docentes encuestados, no utilicen el *Cuestionario* respectivo. En algunos casos por el momento en que llega el libro, con clases avanzadas o por falta de tiempo, aunque se asegura: *“Espero este año que comienza lograr utilizar este cuestionario.”*

Otra de las respuestas da cuenta de que si bien se valora el hecho de recabar la información que el *Cuestionario* propone, prefiere hacerlo de una manera más fluida.

“(…) Podía llegar a conocer gustos, experiencias propias, expectativas y conocimientos previos desde un dialogo directo durante las mismas clases, resultándome esta manera más natural que el cuestionario.”

Las preguntas referidas al uso parcial o completo del *Cuestionario de Registro de Experiencia Previa*, evidentemente no resultaron claras y generaron una confusión ya que las respuestas se refieren al uso del libro, no del *Cuestionario*. Información igualmente válida; de la misma concluimos que es el *abordaje de lo corporal* lo que se resalta:

- *“La parte donde explica la anatomía corporal que influye en nuestra respiración.”*
- *“Para lograr en el alumno una atención completa, no sólo en lo que ocurre en el fenómeno instrumento-música, sino también en cómo actúa el cuerpo en ésta actividad.”*

Dentro del citado malentendido, al solicitar ejemplos de uso del *Cuestionario* en la resolución de alguna dificultad específica de un alumno, objetivo fundamental del mismo, nos encontramos con un preciso desarrollo que fundamenta, en opinión del encuestado, la eficacia de la propuesta que el libro ofrece. Es el *tema motivacional* en los primeros pasos de este aprendizaje, el que se señala:

“En el oboe la nota Fa utiliza el dedo anular y no el índice (como es en el caso de las flautas tanto dulce como traversa) esto acarrea otro manejo de la conexión entre las notas Fa-Re por ejemplo (fa de horcas). Por eso me parece muy oportuno en el libro comenzar los ejercicios en Mi menor y Sol mayor, para que el niño comience tocando sus primeras melodías sin dificultad. Entonces uno puede lograr una mayor fluidez en los movimientos de sus dedos, y esto mantiene al niño entusiasmado, lo cual es muy importante en un periodo inicial de clases.”

Al insistir sobre el uso de la información que se recoge con el *Cuestionario*, dos docentes responden afirmativamente. Es probable que, si bien no lo aplicaron en su totalidad, el hecho de abrirse a la perspectiva del uso de la *experiencia previa*, que allí se propone, les haya permitido una particular aplicación de la misma. Tal vez no un uso sistemático de esta información para la resolución de dificultades, apelando a analogías que remitan a temas conocidos por el alumno, pero sí un criterio general que toma en consideración estos insumos.

Las respuestas en relación al modo en que los alumnos se vinculan con el libro, son altamente positivas, refiriendo que: *“lo entienden, les gusta, lo sienten amigable y lo valoran como facilitador del aprendizaje.”*

Los encuestados consideran positiva la implicancia del material ofrecido en relación al *estudio en casa*. Consignan que el libro sirve de guía y apoyo en esta instancia tan significativa del aprendizaje instrumental. Apuntamos por nuestra parte que tanto la orientación como la motivación son el eje vertebral de la *autonomía en el aprendizaje*.

- *“Pueden estudiar por su cuenta, siguiendo la ejercitación del libro. Uno puede pedir tareas para trabajar en casa, de lo contrario, a veces el chico solo se limita a usar el instrumento en la escuela con su profe o sus compañeros.”*
- *“En el estudio hogareño fue fundamental el uso del libro dado a que podía dar trabajo hogareño preciso, con límites bien determinados, y objetivos claros que desde lo teórico y lo práctico siempre tuvieron buena respuestas. Pudiendo corroborar en la posterior clase el cumplimiento del estudio en casa, de manera rápida y efectiva, independientemente si el objetivo fue logrado o no.”*
- *“(…) Los alumnos llevan a casa, ejercicios, que en mi caso, pueden incluso hacer sin tener aún el instrumento. Son ejercicios de respiración, de embocadura con los que afianzan lo que vimos en la clase.”*

La pregunta en torno a las diferencias posibles en la evolución en el proceso de aprendizaje, entre aquellos alumnos que iniciaron el aprendizaje del oboe con libro y los que no, surge una sola respuesta que aporta muy rica información, también vinculada a la autonomía en el aprendizaje:

“En mi caso, por tratarse de mis primeros años en la docencia, todos mis alumnos tuvieron la suerte de trabajar con el libro. Entonces ésta comparación la hago con ellos mismos. El primer año trabajamos con ejemplos de mi creación y recopilación, y al no poseer una guía específica y detallada para docentes, los chicos se vieron limitados a aprender solo lo que yo les enseñaba. Cuando el libro se sumó a nuestra actividad, los chicos se animaron a estudiar más en sus casas y la diferencia fue notoria en ésta instancia. Empecé a percibir como llegaban más preparados entre una clase y otra, dado que tenían una guía de cómo trabajar en sus casas.”

El hecho de establecer una comparación entre el modo en que los docentes encuestados aprendieron a tocar el oboe y el que se propone en este material, evidentemente toca un punto muy sensible. Se hace mención a la naturalidad para el primer acercamiento al instrumento, el poder superar las dificultades iniciales como con cualquier juego y poder acercarse rápidamente a la producción musical, algo básico para los principiantes, especialmente si son niños o jóvenes. La naturalidad, el desafío, los pequeños logros generan un atajo para atravesar el largo y hostil camino inicial que la didáctica tradicional sólo pretende resolver con repetitivos ejercicios técnicos.

- *“Es más efectivo sobre todo en el primer acercamiento al instrumento, rompe un poco con esa distancia que tenemos por miedos y desconocimientos, para empezar directamente con una actividad como cualquier juego.”*

- *“La rapidez para acceder a aspectos de producción musical. El Libro elimina la brecha de la técnica disociada a la música. Propone una agilidad mucho mayor incorporando más rápidamente los aspectos técnicos que suponen un costo o dificultad física. Aborda la parte técnica evadiendo los antiguos procesos de repetición perpetuas que suelen ser tediosas. Las propuestas de dúos sencillos y progresivos que propone ejecutar junto con el maestro o compañero.*
- *“Mucha, un abismo en cuanto a lo pedagógico, lo corporal, la actitud del alumno frente al instrumento. El valor de lograr pequeños avances en los primeros pasos del estudio del instrumento.”*

En un elocuente comentario, uno de los encuestados hipotetiza cómo hubiera sido el inicio de su carrera si hubiera empezado con un libro como éste. Supone que hubiera sido *“motivador y creativo y con resultados más acordes a una relación sana con el instrumento.”* Este docente aporta conceptos fundamentales cuando hablamos de pedagogía en general y de la referida a instrumentos musicales en particular.

“(...) Si hubiera empezado a estudiar con un libro como éste sin lugar a duda habría sido más satisfactorio, más simple. Creo que el inicio de mi carrera, que como a todos nos marca de una manera u otra, habría sido muy diferente, motivador, creativo, y sobretodo creo que con resultados más acordes a una relación sana con el instrumento.”

Ante la consulta sobre el clima de clase que se genera a partir del uso del libro, nos encontramos con conceptos, insistimos, poco frecuentes en las aulas de los conservatorios: *“diversión, curiosidad, desafíos, entusiasmo, satisfacción, juego.”*

- *“Muy bello, porque el libro está redactado de forma muy amena, con intervenciones tipo historietas, como si uno siguiera una historia, entonces los niños se sienten como jugando con un libro de cuentos. Eso aporta muchísimo al aprendizaje. A veces aprender a tocar se torna un tanto serio o rígido, y es mucho mejor encararlo de esa forma, ya que no deja de ser algo nuevo para todos en esa instancia.”*

- “Después del precalentamiento y una primera etapa de técnica en la clase, se da intervención al libro el cual generalmente es el momento que el alumno se pone más ansioso por tener que mostrar el estudio hogareño o el entusiasmo por la nueva propuesta, tengo certeza que el uso y cuando se ahonda en él, es su momento preferido. Y ni hablar si se toca a dúo las propuestas del libro, es ahí cuando noto mayor satisfacción por parte del alumnado.”
- “Un clima divertido, de curiosidad, de empezar a buscar cada día nuevas cosas, nuevos desafíos.”

El último punto de la encuesta se refiere a las sugerencias de mejora del libro. Las opiniones vertidas se refieren en particular al repertorio, proponiendo incluir canciones vinculadas a la cotidianeidad de los alumnos. También el impulso a la concreción de un segundo tomo, para alumnos avanzados.

CONCLUSIONES

En contextos pedagógicos tradicionales, pasa mucho tiempo y mucho estudio hasta que el estudiante finalmente puede *hacer música*. Nos referimos al hecho de tener la experiencia de interpretar un discurso musical con sentido estético y expresivo, más allá de los ejercicios técnicos. Esto ocurre particularmente con el oboe que tienen dificultades técnicas muy marcadas, tanto desde la emisión como con su digitación y articulación. Éste es un largo y muy arduo proceso, que no todos logran atravesar, ya que naturalmente quien se dispone a estudiar música tiene una inquietud expresiva, que estas prácticas docentes posponen demasiado. *Se puede tocar, cuando se sabe tocar....* Al parecer este libro ofrece alternativas en ese sentido que son muy bienvenidas por alumnos y docentes. El disfrute y la satisfacción por el logro creciente se transforman en motores para encarar nuevos aprendizajes, atizando la motivación de los aprendices.

De lo expuesto, puede concluirse con claridad, que los docentes usuarios del libro *Oboe para descubrir* lo valoran muy especialmente como herramienta pedagógica en la enseñanza inicial del oboe. Aprecian en términos didácticos, aquellas características en las que el mismo se distingue. Particularmente el diseño,

uso de imágenes, ejemplos, desafíos, graduación y variedad de repertorio. En este último punto, si bien valoran la aproximación a un cancionero popular que tal vez los alumnos no conocerían de otro modo, proponen algún ajuste que incluya música más cercana a la cotidianeidad de los mismos. También se sugiere una continuación con ejemplos de mayor complejidad, lo que seguramente estará considerado por la autora para un *Nivel II*.

En referencia al uso *Cuestionario de uso de Experiencia Previa*, pareciera haber un déficit. Tal vez sería necesaria una mayor simplificación del mismo o el aporte de ejemplos que permitan a los docentes valorarlo en sus posibilidades operativas, sobre todo en terrenos educativos con mayores demandas y condiciones de trabajo muy diferentes a las del conservatorio.

El extenso desarrollo de los resultados de esta encuesta da cuenta de que la herramienta analizada considera y viabiliza de manera efectiva los ejes de análisis sobre los que venimos trabajando. Nos referimos a:

- *Conciencia Corporal*
- *Experiencia Previa y Analogías*
- *Aprendizaje metacognitivo y estudio en solitario*
- *Estudio a largo plazo y motivación*
- *Creatividad Educativa*

5.5. POSTALES DE UN SABER CON SABOR A VIDA

Entrevista en Profundidad a la Prof. Alejandra García Trabucco

INTRODUCCIÓN

La entrevista realizada permite una aproximación a algunos detalles de la historia vital de GT, así como sus puntos de vista sobre casi todos los temas que venimos tratando.

Lo mínimo y lo primero para decir es que es un tanto abrumadora la cantidad de experiencias transitadas y la profundidad de su mirada sobre el arte, la música, la tarea docente y no sólo eso. La sola aproximación a su CV (muy reducido)³⁹, da cuenta además de la vasta experiencia como música profesional y como investigadora de la tarea docente en el ámbito de la enseñanza del oboe.

En lo específico del quehacer musical, desde haber padecido y disfrutado *soles y bemoles* de cada uno de los maestros y los espacios en los que se fue formando, mantiene intacta una pregunta sobre *cómo hacerlo mejor*.

El decantado de ese recorrido destila la belleza y la efímera perfección de lo artístico. La riqueza de la intensidad que parpadea en el tiempo y deja huellas. No da nada por completamente acabado, cierto ni terminado.

Rara avis en el mundo de los músicos profesionales. Lo suyo no son las rutinas, ni la desvela el exitismo. No pasó ni pasa toda la vida por ahí.

Lo expresado refleja humildad en relación a los logros personales y profesionales. Sin embargo, tanto la Beca Fullbright (1990-92) como el ingreso como becaria a la Camerata Bariloche (1989) sitios de muy alto reconocimiento profesional, entre muchos otros, como las diferentes orquestas y grupos de cámara en los que se ha

³⁹ Anexo I

desempeñado, hablan de una profesional destacada. Pero no es desde el haber llegado a ningún lado, que se expresa. Por el contrario, mantiene una rigurosa *vigilancia epistemológica* consigo misma, con desapego de cualquier logro y aguda capacidad de autocrítica.

Va siempre por más. Viajes, libros, amigos y claro, la música, la siguen deslumbrando. Siempre la llaman y allá va! Por las personas, por el arte, por el buscar sin más, se compromete a fondo en lo que hace y dice.

Apasionada y curiosa buscadora que ha sabido surcar mares embravecidos y luego de golpes y volteretas vuelve a tomar el timón y sonreír ante la maravilla de la vida. Mirando para adelante, confiando y volviendo a arriesgar, tan pronto como sea necesario para la *niña detective*, entregada muy seriamente al gran juego de la vida.

DESARROLLO

1. Contexto de crianza

El entorno en el que se desarrolló su infancia y adolescencia en Ramos Mejía, Prov. de Bs. As, durante los años 60 y 70, en una familia particularmente ligada al juego y a la música y en un colegio con modalidad de educación integral, la rodearon de muchos estímulos artísticos y deportivos que continuó desplegando a lo largo de su vida.

- **Familia Lúdica**

“Creo que todos nos dábamos cuerda entre todos. Porque no era cosa de uno sino que eran impulsos de uno que los seguía otro, que se enganchaba el otro, que no sé cuánto y así terminábamos todos armando los juegos re divertidos, muy creativos en la casa. Grandes y chicos, todo. Primos, tíos, hasta mi abuela y siempre implicaban correr, llevarse por delante y hacer dibujitos. Era como él dígallo con mímica pero recargado porque tenía un montón de versiones y había juegos de todo tipo.

- **Años 60 y 70**

“Por ahí nosotros mismos en otro momento, no sé si lo hubiéramos hecho. Era un momento. Yo te estoy hablando, de estos juegos, me acuerdo, por ejemplo, haber ido todos juntos a Córdoba y hacer un happening, por ejemplo. Yo tenía 5, 6 años. Entonces todo el mundo tenía que disfrazarse y era muy gracioso y bueno, era la noche del happening. Pero era porque se usaba el happening y entonces después todos los derivados de eso, eran todas las cosas de los años 70 que nos estimulaban.. Y bueno, llegaba eso y yo era pez en el agua!”

- **Colegio Primario y Secundario**

Como parte fundamental del ambiente donde desarrolló la infancia y adolescencia se encuentra el colegio al que asistió. En el mismo se trabajaban muy especialmente las actividades colaborativas y se estimulaban las diferentes inquietudes de los niños y adolescentes en una formación integral que sin duda ha sido fundante en la historia de GT. Se promovían actividades artísticas y deportivas en general. El acercamiento a la literatura, el teatro y luego a la música, si bien tienen sus raíces en la familia, encuentra en esta institución el terreno apropiado para desplegarse. Es aquí donde realiza las primeras aproximaciones a la música, probando diferentes instrumentos y experimentando todo lo que ello implica: situaciones de estudio, ensayo, tocar con otros, presentaciones en público, etc.

“Iba a un colegio que por tener un sistema un poco copiado de escuelas norteamericanas tenía una banda y muchas actividades extracurriculares.

(...) Teníamos mucho deporte, todos jugábamos a algo y yo toda la vida he jugado al softball, al vóley y al hándbol y atletismo

(...) Los grupos como que se autogestionaban, era realmente era muy, muy interesante. Pero todo se hacía más o menos así, también las ferias de ciencia. Había mucho de gestionar los mismos chicos.”

2. Primeros acercamientos a la música

Las primeras aproximaciones al ámbito musical del espacio familiar, con un padre especialmente melómano, una madre que se rodea de música, una abuela de la que aprendió el repertorio de música española y el piano de su abuelo tanguero, ensamblaron perfectamente con los estímulos escolares en la misma dirección. Fue un primer contacto con la música probando con diferentes instrumentos y situaciones vinculadas al hecho de tocar. Esta etapa resulta fundante en su relación profesional posterior con la música. La vivencia del disfrute de tocar con amigos y para la familia, que disfrutaban y aceptaban gozosamente sus ejecuciones, generó un fuerte contraste con lo que le deparaba en el mundo de los músicos y los profesores de música. Toda una *cultura* a la que nunca se asimiló del todo.

- **Influencias tempranas**

“Se dio por una cuestión familiar y por una cuestión escolar también, el hecho de estar orientada hacia la música de un modo muy claro y muy fuerte. Verdaderamente yo no encuentro cortes en eso, si bien hubo un momento de decir que ésa iba a ser mi carrera. Pero en realidad todo lo que iba haciendo iba orientado hacia ese lado y seguía haciendo lo mismo.”

- **Familia**

“He tenido un entorno musical muy fuerte en mi casa a pesar de que no había ningún músico profesional, sino era más bien el gusto que había muy marcado hacia la música. “

(...) Todos comentaban que mi papá, cuando era muy chico cantaba todo el tiempo al punto que en la misma casa mi tío tenía un consultorio médico y todos los pacientes lo conocían a mí papá por cómo cantaba todo el tiempo.

(...) A mi mamá también le gustaba mucho la música. Le gustaba mucho el tango, cantaba mucho también; ella se rodeaba de música. Pero lo de mi papá era como más profundo, porque él era contador y él llegaba a la casa e inmediatamente era poner música. Siempre que él estaba había música sonando en la casa. Y hasta el día de hoy, cuando yo toco música

en la orquesta.... Beethoven o lo que sea, en realidad es como que la versión que más me quedó fue la de mi casa, a pesar de los años que he tocado en la orquesta. Es increíblemente más fuerte esa memoria que todo lo que le he agregado después

(...) Si bien la escuela promovía mucho el hecho de ir a la banda, en realidad esto vino muy por mi familia. Porque como mi papá era un gran melómano, le gustaba muchísimo la música entonces él nos indujo a que entráramos. Igual lo hubiéramos hecho pero era un interés muy particular de él.”

- **Banda Escolar**

“Era un ámbito muy importante para el colegio. Estaba la banda chica y la banda grande. La banda chica eran los del primario, la banda grande era la de los secundarios pero los de la banda chica que íbamos tocando bien nos integrábamos. La banda era todo un acontecimiento social en la escuela. Los que iban a la banda tenían contacto con chicos de otras edades, hacían cursos, hacían viajes... era lo más! Por curso había muchos chicos que iban a la banda. Iba todo el mundo porque se empezaba de cero total de cualquier instrumento. De hecho nunca vi que echaran a nadie de la banda por ningún motivo. En todo caso había gente que se destacaba más y gente que era más del montón. Había instancias de ejecución un poco más complicada como conciertos y estaba la banda de desfile donde se tocaban marchas.

(...) Participábamos mucho en eventos, pero no tanto en el barrio de Ramos Mejía en sí, en donde muchas cosas no pasaban en realidad. Sí tocábamos mucho en la Capital Federal porque había más actividades en ese momento, en las cuales se podía participar: fiesta de esto, fiesta de lo otro... Hemos tocado, yo qué sé, en canchas de fútbol, desfilando por las calles. Y después íbamos también a todas esas fiestas de la Provincia de Buenos Aires, como decirte como acá se dice el melón y la sandía entonces allá bueno, la papa y no sé qué.”

- **La exposición**

“En la banda los que más te escuchaban eran tus amigos, estaban en todos los ensayos y demás y ahí yo sabía que me destacaba y me sentía muy cómoda tocando entre amigos. ¡Muy cómoda! Luego, mis familiares iban a los actos en los que la banda tocaba o a vernos desfilar... Me parece que no le daba mucha bolilla a la ponderación de ellos porque me daba la sensación de que hiciera lo que hiciera todo iba a estar perfecto. (...) Cuando recién empecé como realmente me destacaba por aprender muy rápido estaba feliz. Después, cuando empecé la adolescencia me daba un poco de vergüenza. Me gustaba mucho el instrumento pero no era un instrumento ‘canchero’.”

- **Instrumentos que ha tocado**

- **Flauta, oboe, saxo**

“Una primera etapa relacionada con la banda tocaba el oboe, y en la clase de música de la escuela la flauta dulce... La flauta dulce a mí me resultaba mucho más práctica que el oboe. El oboe no me lo llevaba a mi casa, ahí tenía la flauta dulce y estaba todo el tiempo tocándola. Sacando canciones, inventando canciones, haciendo dobles voces con mi hermana, ella también tocaba la flauta. El oboe era más para esa música especial... Así que, esa es toda una etapa y también probé el saxo porque en los veranos seguía abierta la banda y podíamos tocar otros instrumentos. Así que ahí fue a donde toqué saxo tenor.

- **Elección del oboe**

Finalmente la elección del oboe va decantando por su gusto personal y facilidad para la ejecución, pero muy influenciada por la preferencia de su padre por este instrumento.

“Empecé a tocar el oboe a los 10 años en la banda del colegio (...). En realidad no recuerdo haberlo elegido yo. Supongo que él (el padre) me anotó, yo era chica, no sé. Sinceramente no me acuerdo. Pero sin embargo no lo viví con ninguna novedad porque era el instrumento favorito de mi papá con lo cual, dentro de la música que él ponía, había

muchos conciertos de oboe, o si estábamos escuchando una sinfonía nos hacía notar el solo de oboe.”

- **Guitarra y piano**

Si bien corresponde a una etapa post-escolar, señalamos aquí la relación con la guitarra y el piano que hacen a su vasto conocimiento del mundo de la música y al de los instrumentos, desde muchos ángulos. Por razones vinculadas a la profundización en el análisis musical en el caso del piano, y laboral en el de la guitarra, los incluye en su formación. En etapas posteriores se suma el corno Inglés, instrumento que toca en el presente, a nivel profesional.

“Después lo que sigue está más relacionado con mi trabajo de maestra de música y con mis estudios. Empecé a tocar la guitarra, pero así de un modo totalmente espontáneo. Era rascar la guitarra verdaderamente porque la podía llevar de aquí para allá a las escuelas donde trabajaba. Como trabajaba bastante de maestra de música andaba con la guitarra a cuestas todo el tiempo.

(...) Luego estudié piano, eso sí estudié con una profesora y con otra luego. Estudié con varios profesores sucesivos. ¡Me encanta el piano! Pero eso para estudiar armonía, para poder analizar obras. Tuve un cierto recorrido con el piano pero a esa altura yo ya estudiaba oboe... la carrera.

(...) Cuando estudiaba piano y guitarra uno era para estudiar armonía, el otro era para trabajar y el oboe era la carrera que estaba haciendo.”

3. Relación con deporte y actividades físicas en general

- **Infancia / Adolescencia**

También en lo que respecta al deporte, las actividades físicas (motricidad gruesa) y manuales (motricidad fina), tanto el entorno de la vida de barrio en aquellos tiempos, como el colegio al que asistió Alejandra, tuvieron una notable influencia. Dentro del juego y la vida social en dicho ambiente, pudo tener un acceso con mucha naturalidad a diferentes actividades que impactarán luego en su vida como música profesional.

Esta amalgama de actividades redundó en una *Experiencia Previa Psicomotriz* (EPP) rica y variada que tuvo influencia directa en su aprendizaje instrumental en general y su comprensión de la música. Del mismo modo, se convertirá un pivot importante en su posterior desarrollo como docente. Pudiendo establecer de manera intuitiva primero y fundamentada luego, una estrecha relación entre estos campos.

Se incluyen en este paquete de experiencias vivenciadas corporalmente, la participación en un espacio religioso en la primera infancia en donde también había juegos, cantos y campamentos. Luego, en la adolescencia se desempeñó también como líder en dichos campos.

“No era que me destacara mucho en deporte, tampoco era ninguna torpe, para nada. Pero era muy ágil, muy rápida con las reacciones, muy zorra para jugar. Nunca fui muy fuerte, nunca fui muy resistente, digamos, nunca tuve un cuerpo muy... digamos, que se impusiera para jugar.

(...) Y después bueno, en esa época cuando llegaba de la escuela uno tiraba todo y se iba a la calle. Era así.

(...) Los que vivimos la infancia en los años... yo nací en el 61 así que pasé todos los 60 y todos los 70. Eran épocas de juego con implicancia corporal permanente. Porque no había computadora, no había nada por el estilo... La tele te tiraba dos programas para chicos por día y el resto del tiempo era jugar y hacer cosas. Así que... yo siempre fui muy ágil pero no muy fuerte, como te decía. Todas las cosas de equilibrio y agilidad me encantaron siempre. No así las de gran resistencia o de fuerza. Y después también me gustaron siempre las actividades manuales, siempre me gustó hacer cosas con las manos. Pero siempre, cosas que no tuvieran que tener un gran proyecto previo. Nunca me gustó medir con la regla o contar puntos con el tejido o... ¡Esas cosas me aburrían! Me gustaba hacer algo que se hiciera ya y se terminara ya y ya está y dejarlo.”

- **Relación entre Experiencia Previa Psicomotriz y Música**

“En música las reacciones rápidas son muy importantes. Ese contacto con el campo de deportes, que estaba ahí mismo, un sentido rítmico, una noción de espacio-tiempo que me parece que se desarrolla así: corriendo, jugando, haciendo cosas que tienen un timing como son los deportes o los juegos. La reacción rápida y el sentido de espacio–tiempo, creo que contribuyen a armar el ritmo interno. Eso también tiene que ver, tanto los patines como la bicicleta, me parece, con el equilibrio.”

- **Los juegos y el arte**

“Eso es lo que tienen los juegos. ‘¿Qué importa tener la carta más alta?’ ¡NO! ¿Cómo qué importa? No importa ninguna otra cosa cuando estás jugando. Si estás jugando lo único que importa en el mundo es tener la carta más alta, o haberte escondido mejor, o hacer el mejor dibujito. Punto. Eso es lo lindo y eso tiene que ver mucho con el arte.”

- **Otras Experiencias**

“También he sido líder de campamento muchos años. Otra cosita más que he hecho, en los veranos, como para no aburrirme....”

- **Mediana edad en adelante**

- **Eutonía y Sensopercepción**

“En MUSÓDOMOS, tenían la actividad sensopercepción que estaba basada en principios de Eutonía. Tenía que ver con los desarrollos de Patricia Stokoe, de hecho era una alumna suya quien la daba, Karin Auspitz, y era obligatorio y atravesaba todos los espacios. O sea, hiciera lo que uno hiciera, iba dos horas por semana a sensopercepción. Todos los que íbamos ahí compartíamos, en distintos grupos, esa experiencia de sensopercepción que era riquísima. ¡Riquísima! ¡Realmente muy muy interesante!

(...) Era muy activa con muchos juegos, había mucho correr, mucho saltar, mucho empujarse, mucho rodar por el suelo. Por supuesto que había esos momentos de inventario... pero había muchas otras cosas que tenían que ver con el otro. Jugar con el otro, hacer cosas con el otro. Me

acuerdo, por ejemplo, una clase que para mí fue histórica. En la terraza, un atardecer en la terraza que era una terraza pelada, enorme, de una casa antigua que... haciendo volar hojas de papel de diario, volaba tu hoja y vos volabas detrás de la hoja igual que ella. Y era revolcarse por esa terraza mugrienta y divertirse tanto, Y después hacerla bollo de papel y hacerla caer y caer como el bollo de papel... en fin, ese tipo de actividades que hemos hecho mucho nosotras dos también. Con palos también... se usaban muchos elementos y había mucho movimiento.”

- **Otras**

“Después, he hecho muchas cosas con el cuerpo: Yoga, Eutonía, Tai-Chi, Chi kung, Técnica Alexander, RPG., algo de Feldenkrais.”

- **El cuerpo que hace música**

“Justo ahora es un tema, porque hace 5 años que estoy atravesando una dificultad muy importante (...) que, como todos los problemas, llevan por suerte, a caminos que uno no hubiera transitado si ese problema no se hubiera atravesado. Así que verdaderamente esta dificultad a mí me llevó a actividades que no hubiera hecho, a conocer personas maravillosas y aparte a tener que ponerme seriamente y con toda la intención a dilucidarla y a ver qué pasa con eso. Así que bueno, no puedo dejar de hacer mención a eso.

(...) El cuerpo va cambiando. Hay una cosa como esencial con la que uno se comunica y siente que hay un hilo, supongo que desde que uno nació hasta que uno muere. Eso es algo... una permanencia. Como una ‘identidad corporal’ por ponerle un nombre. Corporal, espiritual, emocional... hay como un hilo identitario de uno que atraviesa todo y que no tiene edad. ¡No tiene edad! Porque uno de pronto a través de un olor, o de vaya a saber qué comentario, una palabra suelta, de pronto se haya en una experiencia que tuvo a los 10 años y se haya ahí por completo. Eso nos pasa a todos. Entonces quiere decir que ese hilo es absolutamente poderoso, por un lado. Pero por el otro lado yendo a algo un poco más superficial si se quiere... el cuerpo va cambiando, por supuesto. Entonces

el tocar también va cambiando. Va cambiando el modo en el que uno puede manejar el cuerpo a las distintas edades. Los significados que le da, también. Entonces a mí estas dificultades lo que me han permitido es seguir buceando en el cuerpo, que va pasando por distintas edades y seguir conectándolo con la sensación de tocar. Porque el acto de tocar sigue siendo el mismo, pero las experiencias corporales van cambiando. Y las vitales en general. Entonces, a través de estos espacios que fui transitando en distintos momentos, lo que fui haciendo es seguir buceando y seguir investigando en lo corporal y eso me ha permitido ligarlo con el tocar, que también va cambiando.”

4. Relación con el arte en general

Una vez más, la familia y los estímulos escolares, facilitaron el acceso a las artes en general. Indudablemente Alejandra tenía mucha curiosidad y facilidad para ingresar en cada uno de estos espacios de experiencia que vamos reseñando. Una afinidad con el arte y un rico mundo interno que servía de *armazón* para refugiarse. Al menos así fue en la infancia.

Además de la música, la literatura en general y en particular la poesía la cautivaron desde pequeña. Leer pero también escribir cuentos, poesía e incluso teatro. La experiencia de con el arte dramático comenzó en aquella época y la ha retomado recientemente.

- **Arte**

“A mí me parece que es la más profunda aproximación a la realidad. Yo creo que los ojos del arte son como una síntesis de la realidad que es muy particular. Síntesis en el sentido de que se conjugan todos los aspectos de la realidad desde una mirada particular del artista que está produciendo una obra de arte. Y para mí es lo más cercano....”

- **“Quedarse en uno”**

“(...) No sé si es irse, exactamente. Porque es al revés. Es como el modo de quedarse en uno, es como el modo de centrarse. Yo creo y lo he visto bastante en análisis también, que ese mundo interior que incluía todos los estímulos de María Elena Walsh, de todo lo que yo escuchaba de música en casa, de todo lo que podía jugar con mis juguetes, ese puente que yo hacía entre la literatura y lo que después inventaba... Porque yo escribía mucho, escribía poesías, escribía cuentos. Todo eso hacía como una especie de armazón, con el cual... con el cual yo podía transitar situaciones difíciles que me han tocado vivir. Yo lo transitaba desde ese lugar que no era una evasión, sino al contrario que era como una reconcentración del yo. Era un yo concentrado, que incluía todo ese mundo de muñecos y de cosas y de historias. Un mundo rico que está muy articulado dentro mío. Entonces esa articulación me mantenía entera. Yo iba con esa articulación para todos lados. Para todo, realmente.”

- **Un mundo personal en cada casa**

“En cada casa donde íbamos (visitas a familiares siendo niña), tenía un mundo personal armado. Entonces, por ejemplo, íbamos a lo de mi abuelo. Él tenía una biblioteca increíble. Entonces yo sí, primero los sociales, pero a la primera de cambio me ‘rajaba’ a la biblioteca y sacaba unos libros antiquísimos... ¡Tenía mucha poesía! Mi abuelo el papá de mi mamá era traductor de inglés y francés. ¡Y tenía una biblioteca increíble! Entonces, ahí empecé a leer otras cosas que no eran a las que yo accedía, sino que tenía otros libros. Y entonces por eso me sé tantas poesías de memoria. Porque me sacaba los libros de poesía, me elegía las poesías y las copiaba. Y las copiaba por ahí muchas veces, la misma. Porque de ese modo las sentía. Era como que las sentía más profundamente. Entonces no era ‘ir a la casa de mi abuelo’, iba a eso. Iba a la casa de mi tío, tenía un piano. Sí, los sociales, las galletitas, no sé qué... ¡Al piano! Y me la pasaba toda la tarde inventando música. También jugaba con mis primos. Pero tenía así como grandes concentraciones. Luego, Haydeé... Ahí yo era un poquito más grande,

tenía unos 12 años, pero mi tía tenía todo lo de izquierda que quiera, o sea tenía... discos, libros. Por un lado tenía todo lo que fuera Guillén. Él me fascinaba, era un mundo nuevo. Todo lo que fuera Mercedes Sosa, Viglietti, etc., en discos y bueno... muchas cosas de política. (...) Me llevaba al cine, al teatro y me daba todas las explicaciones. Así que yo en cada lugar tenía hecho como una especie de espacio personal con las cosas que había ahí.”

- **Literatura**

“Lo que más ha atravesado mi vida, ha sido la música, por supuesto, y la literatura. Eso por mi cuenta. Simplemente recuerdo que empecé a leer así con una continuidad y con una avidez y... creo que ese hilo de libros que se podría hacer, así, a lo largo de toda la vida es como una especie de vida paralela para mí. Si pienso en mi historia la podría pensar a través de las cosas que hice o las podría pensar a través de los libros que fui leyendo, uno detrás del otro, que arman como una especie de historia a su vez. Nunca lo hice en términos de escribirlo, pero cuando en una conversación o por tal circunstancia recuerdo tal o cual libro, siempre me acuerdo en qué momento lo leí y la circunstancia que lo rodeaba porque la lectura de ese libro tenía toda la circunstancia, entonces por eso no me resulta difícil ubicarlo en el tiempo.

(...) Entrás en un libro como a algo tan particular y a un mundo tan fascinante que no lo relaciono rápidamente con otras cosas que estoy viviendo y puede pasar todo el libro, con un personaje que se llama Alejandra y nunca darne cuenta que se llama como yo. Como me pasó con ‘Sobre Héroes y Tumbas’.”

- **Teatro**

- **Infancia**

“Hice teatro en la escuela y fijate que esta actividad extracurricular del teatro se llamaba libre expresión no se llamaba teatro, se llamaba libre expresión y era puro improvisar. Incluso tenía elementos que yo después he visto mucho en Eutonía porque todas las clases empezaban todos

tirados en el suelo... Después nos levantábamos y había que caminar por el salón y después saludar a tus compañeros, que esto, que el otro. O sea que tampoco era teatro muy estructurado y de hecho, después cuando hicimos la obra de teatro era una obra de teatro que había escrito yo, que me encantaba escribir.”

- **Adulthood**

“Ahora cuando voy a mis clases de teatro y hacemos tantos juegos, encuentro que todo esto estuvo perdido por mucho tiempo para mí. No es nuevo y me lo vuelvo a encontrar con muchísimo placer. Correr, esconderse, manchas y bueno todas esas cosas que hacemos ahí en teatro para estar muy despiertos, para tener reacciones rápidas. Son cosas para estar alerta ... y para estar en el aquí y ahora, como en la música.”

5. Formación como oboísta profesional

Viniendo de un espacio en donde el hacer y aprender música estaba ligado al disfrute, al encuentro con amigos, la dinámica social de la adolescencia y en parte al juego, el ingreso al Conservatorio no fue fácil. Códigos, tiempos, modalidades y exigencias que le agregaron al placer, componentes difíciles de digerir y a los que nunca se adaptó del todo.

- **Conservatorio Nacional de Música**

“El paso al conservatorio implicaba, ya no tener este grupo de pertenencia ni ese espacio de diversión y además estábamos en dictadura por lo que era ‘otra música’, otro contexto...Tuve como un cierto shock cuando pasé al conservatorio porque ahí sí me tuve que reacomodar, ahí había gente como que estaba pensando en términos de carrera... Bueno, yo también me tenía que poner a pensar en esos términos, pero me llevó un tiempo. Era otro clima. Había un clima de evaluaciones, un clima más competitivo, un clima de comparaciones, había otra soledad en el estudio también. Ahora había que ponerse a estudiar y rendir ante el profesor y demás. Y eso como que implicó algunos cuantos acomodamientos que creo que nunca los pude negociar demasiado bien.”

- **Primeros docentes**

En el Conservatorio, más allá de los profesores de otras materias, y el clima general de esa institución en tiempos de dictadura militar, el contacto con los dos primeros docentes de oboe dejaron su huella. El primero, verdaderamente excepcional en el escenario mencionado, que de manera cálida y amorosa funcionó de puente entre el mundo musical escolar y el nuevo al que comenzaba a hacer su ingreso. Contacta a partir de ese momento también con la realidad de este aprendizaje que a diferencia de casi todos los demás, implica una muy larga y estrecha relación, uno a uno con un mismo profesor.

“(...) Las clases de instrumento son individuales, entonces tiene más que ver con el profesor que me ha tocado en cada lugar que con la institución en sí. Si bien la institución también le da un cierto color...”

- **Ciclo Inferior**

“En el ciclo inferior me tocó una persona joven que era yogui, o sea una persona que tenía ya un recorrido de toda la vida. Paciente, amoroso, buenísima persona. Entonces de algún modo eso me sirvió de conducción entre lo que yo venía viviendo y las clases con él. Si bien me tuve que enfrentar con las cosas que iba aprendiendo, que algunas me costaban más y otras menos, pero siempre con una mirada absolutamente aceptante. Yo de él jamás, jamás en los 4 años en los que estuve - en realidad estuve 3 porque rendí libre- recibí de él ninguna cosa que no fuera cálida, que no fuera amorosa... Sinceramente yo creía que la vida era así. ¡Uno en un millón! Hacíamos los estudios que teníamos que hacer, no era que fuera condescendiente, digamos que no hiciéramos nada o que fuera toda una joda, en absoluto. No, no, íbamos trabajando los estudios, las distintas cosas con mucha tranquilidad, con muy buen humor. Así que la verdad es que él fue muy contenedor y lo recuerdo con mucho cariño. Ese fue el principio. Luego pasé al profesor del ciclo superior.”

– **Ciclo Superior**

“Un profesor mayor, alemán de origen, exigente en algún sentido, ya con algunas ironías medio pesadas y demás... Digamos el profesor tradicional de música clásica de conservatorio. Pero primero que yo a esa altura tenía un montón de armas personales para manejarme dentro de lo que me gustaba o no me gustaba; me caía o no me caía, ya era más grande, tenía 21.

(...) Me había ido (del Conservatorio) para ir a MUSÓDOMOS y volví. Volví, di libre y caí con él. Entonces por un lado yo tenía un carácter bastante fuerte. Él me decía quera era muy cabeza dura y entonces, era como que también me manejaba con mis propias herramientas. Tomaba algunas cosas de él y otras las desestimaba porque tenía la experiencia de MUSÓDOMOS. Y por como es mi carácter, porque no compraba todo lo que él me decía... Eso a él le daba una mezcla de bronca y risa y ternura. Terminamos siendo muy amigos, pero muy amigos con él, pero era: ‘como esta cabeza dura’, ‘qué cosa bárbara que no puedo creer.’”

• **MUSÓDOMOS**

Los malestares descriptos en relación al entorno de aprendizaje hacen que a los 19 años Alejandra tome la decisión de dejar el Conservatorio e iniciar el cursado en MUSÓDOMOS. Una institución privada dirigida por reconocidos músicos y pedagogos musicales como Silvia Malbrán⁴⁰ y Sergio Hualpa⁴¹. Luego de

⁴⁰ Pianista, investigadora y pedagoga musical de dilatada trayectoria nacional e internacional. Creó y dirigió la Maestría en Psicología de la Música en la Universidad de La Plata. Además, es docente de la cátedra de Psicología Auditiva en la Universidad de Buenos Aires y miembro de la Academia de Ciencias de New York. Ha sido Past Chair (2006-2008) de la Research Commission de la International Society for Music Education (ISME) y Representante Regional de la misma entidad (2002-2008). Es integrante de los Comité Científico de numerosas publicaciones de investigación. Actualmente participa de proyectos de investigación de las universidades de Extremadura y del País Vasco (...) Recuperado el 13 de junio de 2016. http://www.ism.unl.edu.ar/congreso/upload/Silvia_Malbran_CV.pdf

⁴¹ Sergio Hualpa estudió hasta 1965 de piano y composición en la Universidad Nacional de Cuyo. Luego continuó sus estudios con Erwin Leuchter en Buenos Aires y desde 1967 hasta 1968 en la Universidad de Indiana continua y 1972-1973 en París. Hualpa enseñó en

permanecer allí durante 3 años, vuelve al Conservatorio y rinde libre varios años, de manera muy rápida y “fácil”. Considera fundamentales y de mucho más valor los aportes a su formación recibidos allí que los provenientes de la institución tradicional. A pesar de que se trataba del Conservatorio Nacional de Buenos Aires, una de las instituciones más destacadas en su rubro.

“Cuando tenía 19 me fui a MUSODOMOS. ¡Este instituto tan rico, tan interesante! El centro estaba puesto en la audioperceptiva. Teníamos historia de la música con un enfoque bastante diferente también y música de cámara y sensoopercepción. Ese era el paquete.

(...) Todos siempre coincidimos que para nosotros la música fue un antes y un después de MUSODOMOS. Especialmente por Silvia Malbrán y Sergio Hualpa. Ellos dos realmente marcaron una diferencia muy grande en la manera de ver cada uno su espacio.

- ***Camerata Bariloche***

Una vez recibida, luego de concursar un cargo en la orquesta de Bahía Blanca y residir allí varios años, obtiene la *Beca Anual de Música de Cámara en la Camerata Bariloche* (1989). Otra experiencia profesional muy intensa, profesional y humanamente.

“Aprendí mucho pero también sufrí mucho, muchísimo! Especialmente al principio, porque ahí sí cuando llegué me sentí terriblemente ‘outsider’. Porque era como un grupito muy selecto de instrumentistas jóvenes que estaban peleando a brazo partido por un espacio en la música profesional para entrar en la beca y después para mantenerse en esa mini vidriera en Buenos Aires. La beca era sólo para gente del interior, Así que todo el mundo venía de algún lado, yo venía de Bahía Blanca en ese momento y era como aprovechar ese año para hacer contactos, para hacerte ver, para esto, para el otro. Y gente muy, muy enfocada en el instrumento.

el Conservatorio Provincial Gilardo Gilari y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Bien eso, no hay ningún problema en eso, pero yo no estaba tan enfocada, nunca estuve tan enfocada...”

- **Primeros acercamientos a las complejidades de la vida profesional**

“Sinceramente con ese grupo donde después terminamos siendo muy amigos y la pasamos muy bien, me llevó tiempo sentirme aceptada. Pasaba más por mi propia idea, que por la idea de los demás, pero me influía. Te diría que del año entero, pasó la mitad hasta que yo me sentí plantada sobre mis pies, siendo yo misma y haciendo un buen aporte. Digamos que ahí, lo musical que trae cada uno se volcaba en función de ese proyecto. Pero ese proyecto estaba muy, muy teñido por ese exitismo, ese rótulo, ese nosotros ‘somos’ y los de afuera no y eso no me cuadró para nada. Me hizo mucho daño al principio pero lo que pasa es que era tan absorbente el plan que no había modo de mirar para otro lado. Estabas para eso y punto. Así que, tuve que batallar bastante para encontrar mi lugar. Cuando lo encontré, lo encontré muy bien, pero me llevó tiempo. Ahora, ese ejercicio me vino bárbaro para la paliza que venía después; porque de ahí salté directamente a Estados Unidos.”

- **Maestría en EEUU**

Al año siguiente obtiene la muy prestigiosa beca de la Fulbright Commission⁴² (Gobierno de los EEUU) para realizar un posgrado en oboe en EEUU. (1990-92). Cuenta ya con 28 años.

“Mi maestra de allá era una persona, muy compleja. ¡Muy compleja! Una persona con una creatividad musical y un insight... sería, como una mirada hacia el hecho musical, hacia adentro, muy profunda. Sumamente interesante. Las cosas que aprendí de ella las sigo repitiendo y repitiendo todas las semanas, le sigo dando crédito: ‘mi profesora decía, mi

⁴² “Las becas Fulbright promueven la capacitación de graduados universitarios a través de maestrías o doctorados en EE.UU. Los becarios Fulbright son talentosos graduados universitarios que valoran la excelencia académica y son capaces de destacarse en ambientes académicos exigentes y competitivos como las prestigiosas universidades de Estados Unidos a las que asisten. Los becarios Master aspiran a transformar la sociedad y poseen capacidades sobresalientes para ejecutar sus ideales.” Recuperado el 12 de junio de 2016. <http://fulbright.edu.ar/becas/para-graduados/>

profesora decía...’ No es que no la supero sino que están siempre como un faro, como una guía todas las cosas que he aprendido de ella. Eso fue magnífico. Luego había que lidiar con un carácter caprichoso, un carácter realmente muy fuerte, muy dominante. Cuando ella podía concentrarse en todo lo que ella sabía del oboe y de la música y darlo en una clase eran clases que ‘te volaban la cabeza’. ¡En la vida he visto clases como la que ella me ha dado! Las recuerdo y la verdad es que ha sido un regalo del cielo poder cursar en esa clase. En términos de saber enseñar y saber qué enseñar y cómo, y cómo escuchar... ¡Era increíble!

(...) ¿Qué destaque? Que ella estaba totalmente inmersa en la música y desde esa inmersión seguía buceando, y buceando, y buceando y encontrando más y más y más significados a las cosas. Tenía una gran facilidad para la intertextualidad. Le gustaba mucho la poesía, le gustaba leer, era muy observadora... Entonces era capaz de hacer con mucha soltura relaciones entre la música y distintas cosas y eso era magnífico, en eso había mucha afinidad y ella se daba cuenta. Entonces por eso también en cierto aspecto me valoraba mucho. Así que eso era lo que tenía, una visión de la música muy profunda y que no terminaba allí, la seguía profundizando con cada ‘vuelta de tuerca’ que le daba a las situaciones y cuando estaba en clase ella seguía profundizando. No era que te daba la clase sino que ella estaba metida pensando y repensando. Vos estabas dentro de la clase y era como que había un ir y venir muy interesante.

(...) Ahora, la exigencia era muy, muy alta, así que de pronto también te hacía sufrir (...) cuando te quería hacer descubrir algo a toda costa que era algo no fácil de descubrir y no te daba todas las pistas. Te ponía contra la espada y la pared respecto de que te des cuenta de algo que vos no te estabas dando cuenta de lo musical. Pero bueno así es también cómo me quedó. Luego recuerdo como fui llegando a cada concierto...”

- **Aptitudes musicales**

Luego de su larga trayectoria como oboísta, logra distinguir continuidades entre lo que le resulta *fácil y difícil* desde los primeros tiempos de contacto con el instrumento. Con mirada honesta puede reconocer aquello que le resulta afín con su personalidad y por lo tanto surge con fluidez, y lo que *no va con ella* y por lo tanto le sigue resultando menos cómodo.

“Me pasó desde el principio lo que me siguió pasando. Hay ciertas cosas con el instrumento que me resultan fáciles y hay ciertas cosas que me resultan difíciles desde aquel momento. Yo no lo había percibido hasta los 17 años porque lo que tocábamos en la banda me resultaba accesible. Ahora cuando hubo que empezar a estudiar técnica y demás, hay ciertas cosas que funcionaron desde el principio muy bien, que parecía que tenían un nivel más alto y otras que me costaron mucho más. Y que recién llegué a ponerlas a nivel, digamos como para tocar y que no se note que está esa dificultad que sí tengo y sigo teniendo, cuando volví de Estados Unidos. O sea, ahí sí tuve que emparejar, ahí sentí que había emparejado el nivel.

(...) Lo que a mí me resulta fácil es “cantar” con el instrumento, frasear, afinar, vibrar. Eso era lo que me resultaba fácil desde el principio. Me resultaba fácil tener buen sonido y hacer cañas. Todo lo que fuera tocar melodioso, afinado, bonito y demás para mí era “pan comido”. Ahora, todo lo que fuera de bravura o sea, articulación rápida, velocidad combinando con articulación, dedos rápidos, o sea todo lo que fuera virtuosismo me costaba, me siguió costando y me sigue costando. Esto tiene que ver con velocidad de dedos y demás. Y no tiene que ver tanto con la velocidad mental porque para frasear vas llevando como una velocidad mental en relación a lo que querés decir, que va delante de lo que vas tocando. Pero sí con una destreza que si se quiere también apunta a mi debilidad en resistencia y en fuerza y demás y también que no va con mi carácter. ¡Yo soy distraída, en fin! Entonces esa cosa estricta, veloz, de pegar todas las notas así como una ametralladora siempre me costó!”

- **Otras actividades vinculadas al ámbito musical**

La evolución profesional de GT iniciado dando clases en jardines de infantes y tocando en la banda escolar tuvo un significativo despliegue, incluyendo las actuales clases en cursos de posgrado y las diferentes agrupaciones artísticas de las que ha formado parte, en variados escenarios del mundo, desplegando roles destacados en cada uno de ellos. Todo ello complementado con la particular actitud con que asume casa una de estas tareas. Una apertura al aprendizaje, al disfrute, a los encuentros, y al permanente esfuerzo por mejorar los entornos en los que se desenvuelve, internándose en los tantos espacios en los que la música toma forma.

- **Dirección de Coro**

“Todo se dio de un modo muy espontáneo y en realidad no es que yo lo hice porque me parecía necesario y entonces me puse a hacerlo, sino que una cosa empujó a la otra y verdaderamente es difícil saber qué fue primero y qué fue después. En realidad este grupo de padres de mis alumnos, de un jardín de infantes, se juntó exclusivamente para hacerles algo de homenaje a los chicos de ese jardín en el día del niño. Entonces nos juntamos un par de meses antes a preparar un repertorio para cantar en la fiesta del día del niño. Y, como se dice hoy día, ‘pegamos onda’ de tal modo que ya no nos quisimos separar y seguimos seis años. (...) Yo tenía 19 años, ellos tenían no sé, todos de 30 para arriba y entonces, a mí me resultó una escuela (...) escuchar todas esas historias y empaparme en las temáticas de una generación un poquito más arriba que la mía.

(...) Con este coro, empezamos cantando música infantil y terminamos cantando otras cosas. Terminamos participando en muchas de las experiencias corales que se hicieron en Buenos Aires cercanas al comienzo de la democracia y el fin de la dictadura (...).

Realmente fue muy rico. ¡Muy rico lo que sucedió! (...) Evidentemente, por eso el coro duró tanto contra viento y marea ... ¡Era una necesidad del alma tan fuerte, tan fuerte cantar!. Para ellos y, por supuesto que para mí era parte de todas las cosas que yo hacía con la música y que siempre

me resultaron, cada una de ellas, una porción muy fundamental de mi hacer música.

(...) Yo hacía los arreglos. A mí me gusta mucho escribir música entonces hacía los arreglos para el coro y así que había, un involucramiento fuerte de mi parte y de parte de ellos totalmente. Aparte del tema de que, como te decía, era gente que venía de estar reprimiéndose a sí misma por el tema de la represión exterior y por cuidarse. Y cantar es soltar el alma, ¿no? ¡Que vuele...!

(...) Con algunos nos juntábamos como media hora antes de empezar el coro y hacíamos todos trabajos para ir logrando... entrenando el oído y guiando la afinación en el canto. Así que bueno, en ese sentido fue muy integral la experiencia.”

○ **Dirección de Carreras Musicales:**⁴³

“Es un lugar que te acerca mucho a los profesores, es decir a los colegas, a los no docentes y a los estudiantes por igual, (...) Estás ahí en un lugar central donde vos tenés que trabajar con esos tres grupos cara a cara y todo el tiempo. ¡Todo el tiempo! Llevar el barco... No te podés ni querés tampoco, desentenderte de ninguna de las situaciones que emergen de la enseñanza en ese lugar. Y eso es muy interesante porque realmente te acerca a lo variado del alumnado (...) A mí eso me resultó muy rico. ¡Muy rico! Me quedó, para siempre esa sensación de haberme acercado al alumno que ingresa, a cómo ve la escuela cuando no la conoce, al que está egresando, al que ya egresó, al que está por el medio. Cada uno tiene su visión de la cosa. (...) Y uno está ahí presente en cada situación, entonces eso es muy interesante. Te da una visión de la escuela global, en términos de los alumnos. Luego en relación a los profesores te ayuda a conocer a los colegas como nunca antes los habías visto. ¡Porque ahí ves todo!” (risas)

⁴³ Facultad de Artes y Diseño-UNCuyo (período 2003-2005)

6. Ecología del trabajo del músico

El recorrido vital junto con la sensibilidad, la variedad de intereses y aquel almacén sólido y articulado de su mundo interno, hizo que no le fuera fácil adaptarse a un ambiente con características muy marcadas de rigidez y competencia en donde el supuesto *talento* está por encima de casi todo. Se reconoce herida por esa atmósfera en la que se desarrolla la vida de los músicos, en donde los trabajos son pocos, por lo que el prestigio y el reconocimiento de pares y docentes definen el futuro profesional.

- **Rigidez**

“Es esa... rigidez si se quiere y todos los aspectos del ambiente de la música clásica y que también fueron haciendo sus efectos y fueron, digamos, minando un poco esa entereza Es un ambiente que realmente en algún sentido es una lija. Entonces es bastante complicado mantener una coherencia y un equilibrio entre las propias ansias creativas y demás, y la cuadrícula que te imponen ciertos aspectos de la música clásica profesional que tiene realmente aspectos que son rígidos. Me hago cargo de lo que estoy diciendo. No sé si todo el mundo pensará lo mismo pero es bastante complicado. Bastante complicado mantener una sanidad y un hilo con lo que uno verdaderamente quiere o por qué uno verdaderamente llegó hasta ese lugar, ante tanto encuadre de que esas tradiciones chocan un poco con... si se quiere con la vida cotidiana.

(...) De algún modo hay muchas cosas que conspiran, contra ese buceo interior que a uno lo lleva vaya a saber dónde, y acá no hay ‘vaya a saber dónde’. Es un ambiente muy estructurado. ¡Muy estructurado! Que por supuesto que con la madurez, la voluntad y el deseo suficiente de querer ser más uno, y más uno, y más uno mismo y no menos, esos espacios se pueden negociar. Pero no son fáciles de negociar. ¡No son fáciles de negociar! Implican ciertas pérdidas que hay que decidirse, y decidir cuándo, afrontar. Porque también es muy difícil tener trabajo, entonces para tener trabajo, hay que llegar a término con un montón de cosas que luego sintiéndose uno que tiene un trabajo más o menos seguro que es lo

que yo más o menos siento... Porque trabajo seguro no existe, ¿no? Pero dentro de todo y dentro de la incertidumbre general ha sido un trabajo más o menos seguro. Entonces a partir de ahí uno puede ver sí corre los márgenes para aquí, para allá. Un poco, hasta donde se puede adentro de uno. Pero de todos modos, hay ciertas restricciones y limitaciones y demás, históricas, que hacen a la ecología de este trabajo que son huesos duros de roer. ¡Huesos muy duros de roer! Y entonces tarde o temprano si vos sos una persona sensible que se cuestiona las cosas, tarde o temprano, en algún lado te hieren o te pegan. Y bueno, eso yo supongo que pasa en mayor o menor medida en todas las actividades, eso es la vida. No estoy queriendo exagerar nada. ¡Es la vida!”

- **Competencia**

“Es un estudio donde hay mucha competitividad, donde hay poco trabajo, donde está la cuestión de si tenés o no tenés talento, donde la gente directamente te ve o no te ve. Directamente ni te registra si vos no te estás destacando y estás peleando muy fuertemente por un lugar en el espacio de los jóvenes, digamos, de la música clásica. Así que ahí directamente yo creo que me empecé a escaldar bastante con estos grupos, de súper talentosos que miran para abajo a todos los demás.

(...) Yo siempre lograba colarme porque, lograba una especie de lugar intermedio donde nunca podía ser considerada de los que se tocan todo y no sé qué, pero nunca me podían desconsiderar porque tocaba particularmente lindo. Entonces de pronto cuando la mano venía dentro del nivel que yo podía sentirme tocando lindo y bien, al contrario me destacaba por encima de estos geniecillos, los técnicos. Entonces era como que siempre había una cosa intermedia, con un pie en cada lado. ¡Y así me he mantenido hasta el día de hoy!” (risas)

- **Crítica a estilos pedagógicos**

Las reflexiones sobre cómo estudiar, cómo enseñar, el *para qué* de tanto esfuerzo, etc., vienen de larga data. Con clara conciencia de molestias, disgustos e incomodidades fue intentando adaptarse a cada circunstancia; tomar lo mejor y desechar el resto. Sin ahorrarse sufrimientos, pero apoyándose con compañeros pudo ir atravesando estos terrenos poco amables de la vida profesional, colocándose en lugares un poco al margen, como *outsider*, para poder sobrevivir al entorno, y de ese modo hacer y disfrutar de la música.

- **Conservatorio**

“La típica enseñanza tradicional donde todo el tiempo se remarca lo que está mal, solamente. Se define muy poco la singularidad de cada alumno. Queda en que eso lo hagas vos cuando puedas si es que toda esa otra estética no te impide hacerlo.

(...) Lo singular no está muy tenido en cuenta en el discurso del profesor. Ahora bien, en realidad el profesor, adentro, era un artista también y sí veía las singularidades de cada uno. Lo que pasa que él evidentemente no se daba permiso o no concebía que eso fuera parte de la clase, entonces por ahí, uno se enteraba lo que él pensaba por un gesto de la cara, por un comentario que le había hecho a otro colega.

(...) ¡Era muy arduo ser alumno! Pero, como no había otro modo de serlo porque todos estábamos pasando por la misma circunstancia, de un modo u otro, uno ya aprendía a ir filtrando. Aun así eso no quiere decir que uno no saliera re contra herido en muchas circunstancias y buscara refugio en los compañeros.”

- **EEUU**

“En Estados Unidos lo que estamos diciendo de los rótulos y los rankings y todo eso se largó a la enésima potencia, porque allí sí que la gente es muy pragmática. ¡Absolutamente pragmática! Es como una exigencia que les surge de adentro y que les viene de afuera. No hay ningún espacio para ninguna otra cosa que no sea entender el campo que sea que vos estés estudiando de un modo profesional a rajatabla, no es ninguna

pavada, ninguna media tinta, nada por el estilo. Entonces ahí sí que todo el mundo está rankeado, así que vos sentís que venís después de fulano y antes que mengano y que ese mengano está haciendo todo lo posible para superarte.

(...) Para nuestra mirada de latinos es recontra explícito. Ellos lo viven como una cosa absolutamente normal, como que eso es ser serio, ser adulto, es tomarse las cosas como todo en la vida real. No hay margen.”

– **Aprovechar lo que hay**

“La verdad que a mí la vida así no me gusta, prefiero dedicarme a otra cosa, de última y tocar el oboe los sábados y domingos. Por suerte ahí fui como outsider y fui a tomar todo lo posible. Porque, ¿qué es lo que da de bueno esto? Sacale todo lo que dije antes en cuanto a lo malo, que me parece muy malo. Lo que da de bueno es que tienen una manera tan organizada de estudiar, con materiales que están tan a la mano y todo es tan absolutamente organizado, como dije, que uno puede tomar esa parte buena y aprender mucho, muchísimo.

(...) Entonces, uno dice voy a estar dos o tres años acá, voy a aprovechar lo que me están dando y voy a tratar de que no me haga daño toda esa cosa con la cual no estoy de acuerdo.

(...) Ya estaba curtida a esa altura, porque fui grande. Igual, insisto, no hay curtiembre que valga cuando estás ahí en ese ambiente y tenés que jugar un poco con esas reglas. No te ahorrás llorar, por las cosas que escuchaste o que te han dicho o que pasan. Pero por encima de eso, creo que logré aprender mucho y también pasarla muy bien con mucha gente que conocí, especialmente con otros latinos con quienes teníamos una mirada similar entonces nos hacíamos un poco de colchón entre todos.”

- **Identidad profesional**

“Tuve épocas y épocas, y sigo teniendo épocas y épocas... Gente con la que me siento cómoda, gente con la que no. Situaciones de la profesión que me gustan, situaciones que no me gustan y no porque estén mal sino porque yo no me termino de adaptar. Así que de algún modo todo eso, o

sea todo el tránsito por el conservatorio y todo lo que vino después, más aún, siempre implicó un gran desafío de cómo posicionarse, cómo ubicarme desde el yo interior y demás, hacia el afuera que tiene unas exigencias y unas miradas muy estereotipadas...

(...) Así que la verdad es que, saliendo de la banda en más, toda la vida he estado negociando con esta circunstancia bien y mal, bien y mal, bien y mal. Creo que nunca he tenido un período de absoluta tranquilidad respecto de esta cuestión de lo que yo puedo hacer, de lo que se espera que haga, de hacia a dónde voy, de si estoy yendo para algún lado o no, de si estoy progresando o no, en fin. Todo eso de algún modo me ha estado haciendo ruido. A veces lo he solucionado bien en las circunstancias que se han ido dando, y a veces no...

(...) Yo sentí que di un salto y siempre siento que estoy en la mitad del salto. ¡Salto que no termino de dar! (risas). Entre lo que fue hasta los 17 años tocar el instrumento y divertirse, y divertirse, y divertirse y re contra... Y lo que vino después. Que tuvo momentos de diversión y momentos de sufrimiento y momentos de aburrimiento... y de soledad, volvemos a lo mismo.

(...) También, guarda, yo no podría hacer otra cosa. ¡Me encanta haber elegido esto! Pero esta elección como otras hubieran tenido otras cosas, tiene componentes que a mí me resultan muy difícil digerir.”

- **La exposición como desafío constante a la seguridad personal**

“Cuando uno toca tiene una especie de precepción ampliada, respecto de lo que el otro está recibiendo. (...) Primero que para poder tocar con otros, estás percibiendo hasta el mínimo gesto, hasta casi el pensamiento del otro para poder combinar e ir juntos. Y eso siempre es en tiempo real y así también con la audiencia. Entonces creo que a todos nos pasa de sentir en los distintos grupos el nivel de aceptación que tenemos. Cuánto los demás están valorando lo que uno hace. (...) En el mismo momento donde está tocando en distintos grupos y siente distintos niveles de aceptación. O sea, en un lugar se siente que toca bien, que lo quieren,

que lo aceptan, los divierte, yo qué sé. A las dos horas estás en otro grupo donde te sentís que estás arañando apenas lo que podés hacer. O que vos sentís que estás tocando como vos tocabas pero que de algún modo la mirada es otra, El rol es otro, la mirada es otra y eso influye mucho. A mí me influye mucho, lamento decirlo, porque me gustaría ser más segura de mí misma. En el sentido negativo, en el positivo no. Porque sentirse querido y tocar y sentir el ida y vuelta de dar algo que a uno le importa tanto, cuando ese algo no es lo que uno quisiera, uno se empieza a cavar la propia tumba... Lo que estaba diciendo era: lamento decir que en mí influye tanto, pero veo que en los demás también influye mucho. Lo que pasa es que cada uno tiene su manera de reaccionar.

(...) Hay situaciones que fortalecen, hay situaciones que debilitan, hay semanas en que la misma situación que te fortalece, te debilitó la semana anterior... Entonces en ese juego, que no es ninguna otra cosa que el juego de la vida, uno va en el sube y baja de tratar de mantener la propia idea de lo que uno está haciendo y la propia conducción de lo que uno está haciendo, pero como es una actividad de exposición total, todo el tiempo está sufriendo los embates y los vaivenes de la mirada de los demás.

(...) Así que, esos distintos espacios, las distintas orquestas en las que he estado, los distintos momentos en los que he pasado en cada una de las orquestas que he estado, grupos de cámara y demás a veces me han hecho sentir una diosa, a veces me he sentido fantástico, a veces me he sentido común y corriente y a veces me he sentido una basura total. Y eso ha ido influyendo y yo he tratado, por supuesto, como a todos nos pasa, de mantener una cierta calma y una cierta coherencia pero no siempre lo he logrado....

(...) Hay que ir trabajando mucho internamente para lograr el propio lugar interno, no estoy hablando el lugar... el asiento en la orquesta, sino el lugar interno desde el cual hacer todas las cosas.”

- **Salidas del mundo oboístico**

“Siempre he leído mucho, me ha gustado mucho el cine, la literatura, también la plástica, los amigos, distintas cosas con el cuerpo y mucho, mucho, mucho el análisis musical. ¡Siempre me gustó el análisis musical! Y entonces, como yo no veo la música a través del oboe, cuando me metía más en los círculos oboísticos y sentía esos rechazos y aprobaciones tan arbitrarios que se hacían, y esas rotulaciones y esos rankings y todo eso, siempre me refugiaba en costados de la música que no pasan por ese exitismo del ejecutante sino que pasan más por la apreciación musical.”

- **Análisis musical**

“Ahí siempre he sentido que tenía una mirada singular, una mirada que siempre ha sido valorada, me ha ido bien por ese camino también a pesar de que no lo he puesto en términos académicos en ningún lado. No he hecho una carrera en teorías musicales pero sí he hecho suficiente cantidad de cursos y me he mantenido dentro de ese ámbito como para que me sirva y eso es lo que me mantiene muy cerca de la música y un poco lejos de las personas que se ocupan de la música...”

(...) Me parece que lo que conduce a la música es eso, entender la música. Después tocala con el oboe, silbala, hacé lo que quieras pero si no entendés la música ¿a dónde estás yendo?”

7. Actividad docente

- **Inicios**

El espacio docente, ligado a la música y el instrumento se inició muy tempranamente y con placer, a los 18 años, transitando por casi todos los niveles y ámbitos, formales e informales. Una vez más reconoce la validez de los aportes escolares, considerándolos más efectivos en términos de herramientas para la docencia que los recibidos en el Conservatorio.

“Me largué a enseñar mucho antes de tener esas supuestas herramientas que me dio el Conservatorio, que no fueron ni muchas ni muy buenas sinceramente, porque a mí me gustaba mucho la enseñanza y porque yo había hecho el bachillerato con orientación docente en el secundario. Que también tenía algunas prácticas. O sea que yo ya trabajaba desde tercer año del secundario. Empecé a los 18, 19... a los 19 ya tenía mi trabajo estable. A los 18 empecé probando. Tengo 55, no sé hacer cuentas. No sé hacer ni la más mínima cuenta. ¡No me gusta! (risas)

(...) En el secundario hice el bachillerato docente porque me gustaban las humanidades, entonces era la posibilidad de bucear un poco el tema de las humanidades desde temprano y no necesariamente para ser docente.

(...) Me gusta mucho relacionarme con la gente, entonces a través de la docencia uno se relaciona mucho con otros y a mí eso me enriquece. ¡Me gusta!

- **La palabra**

Por supuesto, también esta tarea, la hizo a su modo. Dándole un lugar central a la palabra y a la reflexión sobre el hacer, que no es muy frecuente entre los docentes de instrumento.

“Hay gente que entiende en el hacer o sea, que tocan muy bien y uno escucha cómo toca y ve que entiende un montón de cosas y directamente lo pone en práctica. Yo tengo otro recorrido, tal vez porque me gusta tanto la lectura y la palabra y a mí me gusta pasarlo a la palabra, me interesa la palabra. Y eso me ha valido el destierro a veces del grupo de ejecutantes que piensan que a través de la palabra.... Como que es un camino que está reñido con el hacer. No sé si para otros lo está... ¡No me interesa! Para mi vida, no está reñido. Es mi manera. De otro modo no soy yo, el que quiere estudiar conmigo sabrá que es así conmigo.”

- ***Docencia como identificación de problemas***

En un aceitado ejercicio de auto-observación, logra identificar lo que particularmente disfruta de la tarea docente. En especial un punto que habla a las claras de su personalidad creativa, que tiene que ver con la *identificación de problemas*. Lo que más le entusiasma es *poder descubrir lo que no está funcionando o lo que podría hacerse mejor*. Esto siempre en los otros. Vuelve a la mirada autocrítica, asumiendo que no le resulta igual de fácil hacerlo consigo misma. Asumiéndose *cobarde* en ese sentido.

“La docencia engancha con una parte mía que me es más útil para darle a otros que para aplicarla conmigo misma... Que es como un cierto ojo para ver cuál es el problema y cuál puede ser la solución. Esa cosa creativa de estar ante un conflicto o una situación que hay que resolver y de cero pensar cuáles pueden ser los caminos que puedan llevar a un destrabarse o a un crecimiento. ¡Me encanta! Por eso investigo también.

(..) ¡Jamás! Jamás leo las instrucciones de los aparatos nuevos, porque me gusta pensar ‘¿cómo puede ser que este aparato ande?’ Eso siempre me ha gustado. ¡Ésa es la parte de la docencia que más me gusta! Primero lo que me encanta es identificar el problema, y ver qué no está funcionando o qué podría funcionar mejor o por dónde puede salir la punta de un crecimiento. Eso me resulta interesante en sí mismo. Y luego idear la herramienta para poder usar y salir de esa situación para adelante me resulta súper divertido. ¡Eso me gusta! Ahora, me gusta más y me sale mejor hacia los demás que hacia mí. Porque yo soy muy distraída, y en fin... Aparte soy más cobarde para enfrentar mis propias limitaciones. En cambio cuando estoy ante otro me siento más libre de aplicar o sugerir cosas. Me gusta sugerir caminos, crear esa inquietud. Me gusta convertir ese momento de pensar ‘cómo podemos hacer para que esto mejore’. ¡Esa es la parte que realmente me gusta!”

- **El encuentro**

Valora la *magia* del encuentro con quien aprende, disfrutando la posibilidad de motivar y estimular a seguir buscando. Tal como ella hizo y continúa haciendo.

“Siempre es grato el encuentro con los alumnos. Y siempre, siempre, o sea por más corsé que le quieras poner el momento donde vos te mirás a los ojos y empezás a trabajar... ¡Es único! Nadie te va a hacer hacerlo de otro modo.”

- **Hacedora**

Se reconoce como *hacedora*, la motiva y pone toda su energía en descubrir, pero como modo de seguir avanzando. No busca cristalizar ni institucionalizar, sino seguir buscando y sorprendiéndose, por otros lados, de otras maneras. Le cuesta menos descubrir cosas que establecerse en ella y conservarlas.

Un gran desapego, pero a la vez claridad de que *eso que hace* es lo mejor que tiene para dar a quien se acerca a estudiar con ella. No creyendo que es lo mejor, ni la única manera, sino la propia. Lo que tiene para ofrecer. Reconociendo que no a todos los que se acercan a estudiar con ella les resulta el modo más adecuado.

“El sentido que me sostiene hoy, en realidad es lo mismo que me motivaba antes, a pesar de que ha pasado tiempo. Y tal vez no he sabido darles otras vueltas de tuerca, más institucionales, excepto el libro que de algún modo fue una cristalización. Pero sino a mí me cuesta mucho cristalizar cosas...”

(...) Me gusta hacer y dejar, hacer y dejar que pasen las cosas y si no pasan será porque no tenían que pasar. Pero no he llevado esto a un plano sistematizado al punto que luego se pueda decir bueno toda esta experiencia se cristaliza en esta metodología, bla, bla, bla. No sé, me cuesta, no puedo, no... es una parte que me cuesta. Me cuesta menos descubrir cosas nuevas...

(...) Incluso al punto que es una lástima a veces porque he hecho cosas ‘piolas’ en otros momentos y las he dejado de hacer porque las he ido reemplazando por otras. Las tendría que retomar o tendría que acordarme

si quiera que las había hecho, yo me olvido de eso... Y después alumnos míos me dicen: 'Ay, porque cuando hacíamos tal cosa y aquello. A mí me sirvió tanto.' Y yo no me acuerdo ni siquiera de qué me están hablando. (risas)

(...) Pero bueno, yo me consuelo pensando en que esto es lo mejor que yo tengo para dar. Y al que le sirva... Si se acercó y se queda, bien. Si se acercó y se va es porque se dio cuenta que esto no era... Entonces, bueno, eso lo buscarán con otra gente."

- **Autocrítica**

Es clara la consciencia de lo que puede, lo que es capaz y en lo que pone su foco, y lo que no. En la autocrítica aparecen dificultades con el seguimiento y la evaluación.

"Después no soy tan buena, en la evaluación, en el seguimiento... Por ahí soy poco estricta. Así que un poco depende del otro el engancharse y el poder generar sus herramientas y demás. Porque esa otra parte ya me cuesta más."

- **Relación con los Alumnos**

El desapego con los alumnos es también una característica atípica, ya que no es lo habitual entre los maestros de música. No pretende dirigirles la carrera profesional. Entiende que darles autonomía en ese sentido, no erigirse en mentora, es lo que puede y quiere. Refleja en esta actitud su propio recorrido, tal vez más largo, por no aceptar *ir de la mano* de los docentes que pretendieron guiarla. Es en parte un estilo respetuoso de las decisiones, deseos y posibilidades de cada uno. Porque cree en ello, deja la vía libre en esa construcción difícil y necesaria en la vida de sus alumnos que se van transformando en músicos profesionales.

- **Autonomía**

"Yo no me puedo hacer cargo de la vida de cada uno. Eso no me gusta de la docencia, esa parte me resulta súper densa y veo que hay profesores que lo hacen y lo hacen bien. Y actúan como mentores de sus alumnos de un modo formidable y logran que tengan puestos de trabajo así y asá. Yo eso no puedo. No puedo hacerlo, no quiero... o sea, quisiera... solo

pensando en que si eso le diera buenos resultados a esta gente que yo quiero tanto... Sería magnífico pero yo no lo puedo hacer. No me dan ganas. No, la verdad que no. “

- **Mentores**

“Después que va un poco a lo que cada uno pueda hacer con su camino, como yo me tomé así la carrera mía. Y no porque no haya tenido profesores que no hayan querido ser mentores. Pero no los he dejado tampoco. Yo buscaba mis caminos, mis caminos, mis caminos... De pronto había dado más vueltas. De pronto no ha sido lo más práctico, pero ha sido lo más coherente para mí. Y lo más digerible. Sino lo otro no lo puedo digerir. No puedo tener cuentas pendientes con alguien. No puedo deberle, deberle, deberle cosas. ¡No lo soporto! Y entonces después como que genero lo mismo, no puedo a mis alumnos...ponerlos detrás de tal o cual trabajo, estar haciéndoles ese camino yo y después que me deban ese camino. No, no puedo ni quiero. ¡Así que... que ellos vean!”

- **La tarea docente**

En su día a día pedagógico hay una centralidad en impulsar al alumno a descubrir qué es exactamente *lo que quiere decir con el instrumento*. Desde la firme convicción que al igual que en el resto de la vida, también en la música, los recursos técnicos fueron surgiendo y surgen día a día, con el objetivo de resolver un problema. Hacer algo que antes no se podía o hacerlo mejor en algún sentido. Este punto es crucial en un ambiente en el que históricamente se ha enseñado al revés. Primero la técnica, despegada de su funcionalidad para canalizar un determinado mensaje musical y mucho después la música como discurso con sentido expresivo. Lejos de la imposición sobre el *qué* y el *cómo*, impulsa la búsqueda del *para qué*. Es allí donde la implicación y el compromiso personales son ineludibles. Este desafío a preguntarse por el sentido no siempre resulta fácil ni agradable para los estudiantes. Acostumbrados a un sistema educativo en el que estas preguntas no son frecuentes y donde hacer y decir lo que espera el docente basta y sobra para avanzar, encontrarse con este entorno educativo es por lo menos sorprendente.

Su espíritu inquieto, creativo y curioso le impide hacer siempre lo mismo o ir por caminos habituales; apartándose de las de rutinas, propone un viaje para el disfrute mutuo. De lo contrario, sencillamente se *aburre*. Cuando quien aprende no encuentra su propio impulso y se entrega al juego, la tarea se le hace ardua y sin sentido.

- **El qué decir y el lugar de la técnica instrumental**

“Yo tengo que darles herramientas variadas y que ellos encuentren qué pega con ellos. Pero indudablemente cuando enseño pongo más el acento... se me va solo hacia ese tipo de cosas, Hacia ese descubrir el discurso, descubrir el discurso. Como digo siempre, cuando uno encuentra el motivo por el cual quiere tocar algo, la herramienta técnica viene después. Uno inventa la herramienta técnica porque sabe qué quiere decir con algo, no al revés; me cargo de técnica y después veo qué habría para decir y me pongo a buscar... Creo que lo que vos querés hacer te termina avisando el método para llegar a hacerlo. Si vos no sabés qué es lo que querés hacer no vas a encontrar la herramienta justa. Vas a encontrar, sí, herramientas que se aproximan. Pero hasta que vos no sabés qué querés hacer, no aparece la verdadera herramienta, eso en todo.”

- **Miradas personales**

Marca una fuerte línea divisoria con la pedagogía musical tradicional donde lo frecuente es imponer criterios

“Es difícil.... Porque la de docente–alumno de música clásica es una relación asimétrica muy fuerte, más que en otros contextos. Y entonces es muy difícil cuando se obturan las miradas personales (...)”

- **Me hago cargo**

“Les doy las herramientas de que yo creo. Y por eso en las clases no me canso de decirlo, ya se ríen los chicos, se me ríen en la cara porque siempre digo: ‘yo pienso que’, ‘bueno, en realidad yo opino’, ‘en realidad mientras estés acá estamos pensando, pero después...’ o sea, todo el

tiempo estoy aclarando que yo me hago cargo. Me hago cargo, me hago cargo y si después más adelante cambio de idea, cambiaré de idea pero en este momento es así. De todos modos, el acceso a esos lugares es siempre a través de una visión que es un poco más amplia que el 'hacelo así habitual'.

– **Cuesta...**

“Y... cuesta un poco a veces. Porque es muy común la persona que viene a que le digan qué hacer y a que le digan, a que le digan... Ya a los que tengo no les sorprende nada. ¡Esperan cualquier cosa! Pero... pero sí en un principio cuesta más y a veces son un poco reacios a abrir esos espacios.

(...) Insisto que cuesta un poco. La verdad que siempre cuesta un poco sentarse y hacer cosas. Pero en esto yo soy bastante implacable: ¡si nos ponemos a hacerlo, nos ponemos a hacerlo!”

○ **Motivación**

*(En relación a la tarea de ayudar a alumno a que se dé cuenta qué quiere)
“Porque si no, yo me aburro antes de tiempo. ¡Me aburro antes que el alumno! El alumno se aburre, pero yo seguro que me aburro antes. ¡Me mato de aburrimiento! Entonces necesito que las cosas pasen un poco por otro lado.”*

• **Cuerpo y ritmo: “Llenar el tiempo de carne”**

Resulta elocuente la explicación en cuanto al desarrollo rítmico, como la posibilidad de *ocupar corporalmente el tiempo*. Desde allí las dificultades en el aprendizaje musical para aquellas personas que lo tienen poco desarrollado. Es aquí donde aparece con mayor claridad el concepto de *metacognición en el plano corporal* como parte de la metodología de trabajo aplicada.

“La música se liga muy especialmente con la evidencia del ritmo. Verdaderamente el desarrollo rítmico, la sensación del tiempo que pasa, está tan ligado a ocupar corporalmente este tiempo... Entonces personas que tienen poco desarrollo del ritmo interno, esa sería la frase exacta,

poco desarrollo del ritmo interno... Porque no es cuestión de poner un metrónomo. Hay una sensación de pulsación y hay gente que la tiene, no sé si naturalmente o desarrollada a través de las actividades que ha hecho y hay gente que no, o no tanto. O no en la medida suficiente para después manejarse con las complejidades rítmicas de la música que hacemos.

(...) Llevar eso a lo espacial, ya sea con traslados dentro de la clase como con el trabajo con los brazos, con las manos, con los gestos, es fundamental para llenar el tiempo de carne y entonces tener la sensación de cuánto ocupa.”

- **El sentido del trabajo como docente**

Podría afirmarse que estamos aquí ante el sentido último de lo que GT se plantea como docente: *el paso poético como vivencia estética*. Ya no el saber técnico para ejecutar el instrumento, ya no saber qué se quiere decir, ni el conocimiento de estilos musicales o de una obra en particular. Es la conjunción de todo esto en el hecho musical en sí mismo. Cada nota con un sentido en el andamiaje del mensaje que se está emitiendo. Vuelve una vez más a su temprana y profunda vivencia vinculada a la literatura; en particular de la poesía recitada. Cada pausa, cada acento, cada palabra con sus sílabas, tienen un sentido que pide coherencia con el contexto, el emisor y el mensaje. Es allí donde Alejandra encuentra la esencia de su quehacer. Que el alumno entienda, vivencie y sea capaz de comunicar a través del instrumento ese caudal que es en definitiva el arte mismo.

- **Paso poético**

“Hay una manera de moverse por el tiempo que, más que reticulada, por los minutos, segundo y no sé qué, exactamente iguales, tiene que ver con el devenir poético del discurso. Entonces eso es algo muy, muy evidente cuando una persona lo trae más o menos digerido y otras que no tienen noción de eso. Y desarrollarlo... puff. Desarrollarlo es, digamos, el sentido de todo mi trabajo. Lograr el paso poético es todo lo que uno quiere, todo lo que yo quiero por lo menos. Y ese paso poético no es tan fácil de definir. Es una vivencia estética, artística.... Es lo mismo que

recitar en voz alta, a mí me gusta mucho recitar en voz alta, y es saber a dónde dejar caer la próxima palabra. Que por supuesto, no es un único lugar, pero de acuerdo a como uno venía hablando, casi que sí es un único lugar para esa interpretación en ese momento, con esa persona, en esa oportunidad. Ni siquiera con esa persona esa misma poesía o esa misma música va a volver a pasar por el mismo lugar. Pero en el momento en el que esto deviene es como que genera una especie de reglas internas de tensión y distensión que te llevan a moverte de una determinada forma. Entonces eso tiene que ver con el ritmo pero, insisto, no con el ritmo del cuadrulado, del pulso, su división y bla, bla, bla - que eso está presente por supuesto porque está en el universo y nosotros lo asimilamos así- está en el cuerpo, en el corazón. Pero el arte tiene el poder de hacer más plástico ése y cada momento. Entonces esa plasticidad del tiempo en relación al discurso que se está despachando es esa cosa que no se repite nunca igual. ¡Eso es lo que yo quiero que se logre!”

- **Coherencia**

“Verdaderamente, es ése el entramado que uno es y ya está tan absolutamente entretrejido que no le caben disociaciones. En todo caso uno lo que busca es a través de las experiencias, de la meditación, de compartir con los demás, de todo lo que hace en la vida, lo que busca es ir sincerándose y acercándose más y más a ese entramado y despachando cosas que sean más y más uno, coherentes con uno. ¡Eso es lo que yo más quiero!

- **Pensamiento lateral**

Los objetivos planteados requieren de un cierto método. Más allá de su resistencia a establecer modelos definidos, el hacer cotidiano de GT va estableciendo regularidades. Una de las primordiales tiene que ver con algo que podría acercarse a lo que se denomina pensamiento lateral⁴⁴. Ella lo llama *mirada oblicua*. Se refiere

⁴⁴ “El pensamiento lateral (del inglés lateral thinking) es un método de pensamiento que puede ser empleado como una técnica para la resolución de problemas de manera imaginativa. El término fue acuñado por Edward de Bono, en su libro *New Think: The Use*

a la posibilidad de establecer relaciones diversas y no habituales entre el objeto de estudio y el capital de experiencias de quien tiene enfrente.

“Los alumnos a la larga, valoran mucho, he notado. Pasa que yo... tengo todo ese candombe en la cabeza. ¡La verdad es que yo tengo un candombe en la cabeza! Entonces se me ocurren poesías, se me ocurren citas de libros, se me ocurren cosas que me pasaron en distintos lugares... Todo el tiempo se me están ocurriendo cosas y eso hace que haya muchas herramientas tiradas, digamos; muchos estímulos que vienen de un modo totalmente oblicuo. Que vienen, de un modo muy, muy oblicuo hacia el problema o hacia la situación que estamos tratando de resolver. Entonces esto yo espero que sea para dispararles a ellos miradas oblicuas también. Y a veces sucede y a veces no. Lo que yo tengo que tratar es que eso les pase a ellos y no que me esté pasando a mí nada más. No dejar colgada a la gente de mi propio viaje. No, no pasa por ahí la cosa. Pero indudablemente lo que he ido aprendiendo es que esas cosas mías sean como disparadores, sirvan de disparadores hacia los candombes de ellos!”

- **Experiencia Previa**

Permanentemente está ese anzuelo tirado a: ‘¿Vos, a qué has jugado?’ ‘¿Qué deporte hacés?’ O: ‘¿has leído tal cosa?’ O: ‘¿qué te gusta?’ Y tratar de generar esas conexiones en la otra persona.

(...) Pensá que esto tiene que ver con tal cosa, ¿qué sacás de eso?

- **Aprendizaje significativo**

“Lo que sucede (...) es que les queda un recuerdo vívido por tanto tiempo... Como que la experiencia adquiere una dimensión que después

of Lateral Thinking y publicado en 1967, que se refiere a la técnica que permite la resolución de problemas de una manera indirecta y con un enfoque creativo. El pensamiento lateral es una forma específica de organizar los procesos de pensamiento, que busca una solución mediante estrategias o algoritmos no ortodoxos, que normalmente serían ignorados por el pensamiento lógico.” Recuperado el 22 de agosto de 2016. https://es.wikipedia.org/wiki/Pensamiento_lateral.

son las cosas que recuerdan a lo largo de los años: ‘Cuando me decías que tal cosa...’

- **Ejemplos de Analogías**

El conjunto de temas a los que apela para establecer analogías es tan rico y variado como la vida misma y extenso como el recorrido vital de cada estudiante lo permita. Pero en se centra especialmente en experiencias de movimiento, sensoriales y afectivas.

- **Codos que chorrean**

“Me da mucha risa. Una alumna mía es bastante estructurada y yo siempre le decía ‘los codos chorrean, los codos chorrean, que chorreen los codos’ y ella siempre me dice ‘los codos chorrean’ y se mata de risa. Le causa mucha gracia. Es una sensación de proyectar, el codo hacia el suelo. Y proyectar, y proyectar... Esa es una analogía cómica digamos pero es bien física.”

- **Cine y literatura**

“Otra alumna que ha hecho parte de la carrera de literatura y nos enroscamos en charlas de cine y literatura que yo sé que a ella después les sirven, porque yo sé que es muy estudiosa, para ir adelante con gusto, sintiéndose integrada.”

- **Gatos**

“G. adora los gatos, siempre ha tenido gatos, entonces siempre le hablo de los dedos: ‘los dedos tocando las llaves como patitas de gato’. Pero porque es una experiencia cercana para ella. No todo es saltar y correr. A veces son cosas que pasan por otro lado pero que también están cercanas, afectivamente.”

- **Juegos**

“P. ha hecho muchos campamentos con chicos, entonces siempre buscamos referencias a juegos o cosas. ‘Es como el juego tal’ (...) De pronto hay cosas que se parecen a juegos y cosas por el estilo.”

– **Danza**

“Otra alumna es bailarina y con ella siempre estamos haciendo referencia a cosas que tienen que ver con el baile. Me resulta utilísimo. Porque tiene un camino como bailarina mucho más largo que como oboísta, entonces todo lo que la remita al baile son muchas experiencias de escenario, muchas horas ensayando, muchos grupos distintos en los que ha estado... entonces todo eso está muy, muy asentado en ella. Mucho más que el oboe. Y a partir de eso logra cosas muy buenas.”

• **Clima**

La práctica pedagógica reseñada, entendemos, es posible en un cierto contexto, en donde el intercambio fluido genera un clima de trabajo fuerte, que por momentos despierta la curiosidad, activa emociones o propone distinto tipo de movimientos. Puede o no ser divertido; pero seguro no es rutinario y es imposible pasar por ahí sin involucrarse. Sin que el *fuego del arte*, haga mella. Un espacio de taller en donde se va forjando paso a paso la posibilidad de ser adecuados canales para circule el arte musical. Una vez más el *discurso poético*, el fin último de esta intensa faena.

“Ponemos mucho protagonismo en la música en sí. No es que estamos inventando cosas para divertirnos, sino que lo que es divertido es descubrir el material ése tan bello ante el cual estamos, pero descubrirlo de veras, ¡Eso es divertido! Tener que tocarlo no es tan divertido. Pero llegar por todos los riquísimos caminos que conducen a eso y que uno pueda derivar, ahí se hace divertido. ¡Ahí sí que se hace divertido! Y esos caminos tienen todos esos accesos oblicuos que de pronto terminan en una película, un libro, una experiencia de infancia o en un juego.”

○ **Hacer contacto con la obra de arte**

“(...) Estos recursos los utilizo no sólo para destrabar un pasaje, sino para que ese pasaje, trabado o destrabado tenga un sentido en el discurso general, y entonces uno puede ahí hacer contacto con una obra de arte, con el ‘bocho’ infernal de una persona que tenía no sólo un gran oficio, sino un enorme fuego para dar. ‘¿Cómo vas a hacer para decir eso

que decía él, a tu manera?’ Por eso yo creo que ellos reportan que se divierten. No porque yo invente cosas que estén fuera del material, no me gusta; salen del material.”

- **¡Fuego!**

“Por un lado está ese aspecto de la personalidad de los docentes, pero por el otro lado también hay algo que es real. Que es que uno está ante y adentro de una materia viva como es la música que tiene un fuego muy particular. No es solamente lindo, pajaritos... Pasan muchas cosas adentro de la música y si uno se quiere meter a bucear en esas cosas tampoco se puede meter pretendiendo no salpicar. Y esa salpicadura o esa quemadura que produce, se la produce tanto al profesor como al alumno. Y entonces lleva a situaciones de bastante fervor y de mucho involucramiento, por ambas partes, que a veces es difícil controlar. Entonces... en ese sentido hay algo que no se puede evitar. Creo que ahora me queda más claro por teatro. Porque ahora que estoy haciendo teatro y veo que eso es así. ¡Es así! Uno representa todo, no solo representa algo bonito, y ese todo está así vivo, como es, y con todas sus características, puesto a jugar con lo de los demás también y se va armando una cosa colectiva que tiene implicancias diversas y la mirada del profesor sobre eso, que es tan sintiente, tan latiente, no sé cómo decirlo... También toca zonas muy sensibles. Así que en ese sentido creo que todos tenemos que admitir que estamos en esta situación.”

- **Lo que suaviza**

“Lo que sí suaviza es algo que todo el tiempo estoy diciendo y es que ‘esto es lo que yo pienso, esto es lo que yo siento, esto es lo que yo pienso.’ (...) ‘Te voy a decir una barbaridad y eso es lo que yo pienso y me hago cargo.’ Todo el tiempo estoy diciendo eso. Entonces bueno, creo que en algunas actividades hay cosas que no se pueden ahorrar, hay choques que no se pueden ahorrar. La única manera, de que no sean hirientes es asegurarle al otro que eso deviene, o surge de un camino que vos venís recorriendo y vos le contás.”

- **Experiencias docentes en otros ámbitos**

La posibilidad de participar en dos oportunidades como docente de posgrado en la Universidad de las Artes (ISA) en Cuba le reportó experiencias diferentes a las habituales en la Escuela de Música (FAD-UNCuyo). Un alumnado que vive una realidad tan particular en lo económico, pero que a pesar de ello puede entregarse y vivenciar con intensidad lo que se le ofrece. Un nuevo desafío que pudo sortear desde su mirada atenta a lo que ocurre y la consecuente flexibilidad para modificar en el camino, lo que haga falta.

- **Cuba**

“Fue absolutamente maravilloso porque la gente es de otra madera, es otra cosa. ¡La gente es otra cosa! Fue muy interesante el contacto con esta gente que tiene un recorrido de vida tan pero tan diferente al de uno. ¡Tan diferente! Entonces todo es diferente: la manera de relacionarse, la manera de producir, la manera de leer lo que uno les está acercando. Es totalmente otra. La concentración que ponen en lo que uno les está diciendo es otra.

(...) He ido tantas veces a dar charlas y demás a otros lugares y la gente bueno, se acerca a mirar, a ver si... qué porción de lo que vos le estás diciendo... más o menos le llega... el resto no te escucha. Y básicamente también mucha, muy argentino eso, ‘ir a ver en qué no estoy de acuerdo y en qué se está equivocando.’ Y allá no. Era una entrega absoluta al momento ése que se estaba viviendo. Todos estaban viviendo ese momento con conciencia.

(...) A pesar de que venían cada uno de una vida cotidiana tan complicada (...) ellos estaban totalmente metidos en lo que estábamos proponiendo. Fue un primer encuentro que a nosotros también nos descolocó. Realmente descubrimos que muchas cosas que nosotros estábamos planteando no estaban bien ubicadas. Entonces, cuando más los conocés, más podés adaptarte a las circunstancias de ellos como para ver qué es lo que les puede interesar y servir más.”

8. Investigación

La investigación surge como natural devenir en el desarrollo profesional, reeditando una vez más el gusto literario y las novelas de detectives en particular, que poblaron su infancia. El intercambio con otras voces, el pensar con otros, el descubrir y probar siguen despertando inquietudes profundas y estimulando su creatividad.

Encontró en este camino de exploración a otra *buscadora*, que le ayudó a confirmar su intuición. Descubriendo allí también un espacio de coherencia donde siente que está haciendo *algo verdadero*.

Esta *verdad personal*, su tema de investigación, es estrictamente pedagógico. Allí están sus preguntas. No sólo en el cara a cara del aula, sino también en la reflexión teórica sobre la enseñanza inicial de instrumentos musicales donde lleva más de quince años de tarea.

- **El tema de la vida**

“Cuando empecé a leer a Esther Díaz⁴⁵ encontré la respuesta a lo que a mí me pasaba. Y es que uno... cada persona tiene como un tema de investigación. Que es por donde pasa el centro de la vida de uno, de un modo u otro. Todo lo demás es como cáscara en la investigación. De hecho he trabajado en otros equipos con otros temas que me han interesado. Pero la magia se produce cuando uno da con el tema que le inquieta profundamente de por vida. ¡De toda la vida! Así que yo me he dedicado a investigar lo que yo hago, cómo lo hacen otros, cómo me impacta a mí, y ahí me siento sincera. Si no, no estoy muy segura de estar haciendo algo verdadero. ¡Eso es verdadero!”

⁴⁵ Esther Díaz (Bs. As., 1939) epistemóloga y ensayista argentina. Una de sus publicaciones más significativas: *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires, Biblos, 2010.

- **Tarea detectivesca**

“De chica había una colección de libros que me fascinaba y me leí 100 veces, que eran de una detective. Me encantaban las historias de detectives. Era una chica que era detective. Entonces esto tiene un hilo o una conexión con esa fascinación de querer ser detective. Salir a buscar, a bucear, a revolver... encontrar, darle la vuelta. Como si hubiera habido no sé, un robo, un crimen, una cosa así, interesante para descubrir. Así que lo relaciono con eso, con mis lecturas de novelas detectivescas.

(...) Son caminos, que uno transita y después los caminos siguen abiertos, uno para en un punto porque tiene que entregar un informe final...”

- **Relación con el gusto literario**

“La verdad es que descubrí muchas cosas... y también lo lindo, de nuevo, dialogar a través de la lectura... Dialogar a través de la lectura con gente interesante, que piensa, que escribe, que experimenta y eso también se relaciona con el gusto literario.”

- **Producciones**

Una vez más, aparece la mirada autocrítica, en este caso sobre una de las producciones vinculadas a los trabajos de investigación realizados. Se trata del CIRID⁴⁶. Una primera sistematización de la modalidad pedagógica surgida de las indagaciones y experiencias realizadas que, si bien constituye un peldaño anterior al desarrollo realizado en el libro⁴⁷, considera que no se lograron afirmar los aspectos prácticos. Los que, sin el desarrollo vivencial pertinente, no resultan del todo claros. Este instrumento, a diferencia del libro, estaba dirigido exclusivamente a los docentes.

⁴⁶ Reseñado en apartado 4.8.2.

⁴⁷ Se refiere a *Oboe para descubrir* (García Trabucco, 2013)

- **CIRID**

“Me parece que había que explicarlo más, mejor... Completarlo más. Era como una desembocadura de un camino medio particular y que por ahí si no se recorre más profundamente, quedaba un poco como una extravagancia (...), a la mirada de los demás. Creo que le faltaba una explicación pero no explicación pura y dura, sino más bien algo experiencial.”

9. Lugares de residencia y viajes

- **Ciudades en las que ha vivido**

La actividad profesional fue llevando a Alejandra a residir en diferentes ciudades. Desde su Ramos Mejía natal, en provincia de Bs. As., pasando por Bahía Blanca, hasta Mendoza en la actualidad, con una estancia de dos años en EEUU. Un tránsito en parte buscado y en parte no, pero al que se fue entregando, dejándose tocar por los paisajes y sus gentes. Otro *juego* más para su espíritu lúdico, curioso y hambriento de más vida.

“Eso de cambiar de ciudad a mí me encantó, me gustó muchísimo. ¡Me gustó muchísimo! Cambié de Ramos a la Capital un par de veces pero momentáneamente. Después de Ramos a Castelar, de Castelar a Bahía, de Bahía a Estados Unidos, en Estados Unidos en distintos estados muy diferentes entre sí.

(...) Por lo pronto tiene una cosa que es lo que yo veía antes... ahora le veo más cosas, mirado así retrospectivamente. Pero en principio lo sencillo que yo le veía cuando era más joven, era la fascinación por lo nuevo. A mí me encanta descubrir cosas, me encanta estar en una ciudad que no conozco, con el mapa. Y empezar a seguir el mapa, para aquí, para allá, ver qué hay. Me encanta equivocarme, o sea, no importa que me salga bien. Me da risa equivocarme. Meterme en un callejón, aunque no fuera como yo creía. Todas esas cosas me estimulan mucho, me hacen sentir como en un cuento, en una novela.”

- **Ver y ser vista con nuevos ojos**

Otro aspecto vinculado a la creatividad, en este caso la flexibilidad para adaptarse a ambientes diferentes e interactuar con los ocasionales compañeros de ruta. Ver con ojos nuevos, descubrir otras maneras, otros idiomas. *Cambiar el punto de vista, mirar lo nuevo con otros ojos.*

También otro *juego*, no tan fácil, no tan común. Llegar a cada lugar y hacerse conocer por lo que es en ese momento, sin apoyarse en rasgos identitarios comunes sobre los cuales afirmarse. Estar con lo puesto y desde ahí hacer lo que la situación demande.

“(...) Por eso siempre me gustó cambiar y también me gustó cambiar por la posibilidad de... no sólo de ver yo con ojos nuevos, sino de que me vieran con ojos nuevos. A mí eso me dio mucha libertad. Llegar a un lugar y que nadie me conociera más que por lo que estaban viendo. Y empezar a hacer cosas, porque en cada lugar que fui hice muchas cosas. O sea empezar a participar, a interactuar con la gente y darse a conocer por la cosa concreta que vos estás haciendo en el aquí y ahora. No por la familia de donde venís, por el colegio de donde saliste, por el barrio de donde venías... Nadie sabe, a nadie le importa. Pero vos estás ahí, ponés lo que tenés aquí y ahora con lo que ellos tienen aquí y ahora y hacés algo. Y a mí eso me da un estímulo tan grande... ¡Me encanta! Aún con todos los riesgos de fallar y pifiarla. Porque siempre las lecturas de las sociedades diferentes donde vas, al principio te cuestan. Las leés con los ojos anteriores y tenés que ir cambiando.”

- **De ningún lugar**

El síndrome del viajero que ya no es quien partió de su tierra ni de las orillas a las que arribó, implica un desafío a la identidad. Una angustia que no siempre logra resolverse. En este caso Alejandra atravesó ese túnel asumiendo que podía ser y estar en cada uno de los lugares en donde ancló vida y música, y volver a su tierra siendo la que el viaje había modelado. Era una opción posible. Seguir empujando los límites, como modo de aprender.

“Hubo una puerta que tuve que pasar y una vez que lo hice, me tranquilicé. Fue que cuando salí de mi lugar natal a Bahía y estuve un par de años creyendo que tenía que ser bahiense. Y así adonde fuera tenía que ser del lugar... Una cuestión ideológica también. Me tranquilizó mucho cuando me di cuenta de que ya no iba a ser de ningún lugar. Porque ya no podía volver a mi lugar natal siendo la que había sido, para nada. Y nunca iba a ser como la gente del lugar donde estaba viviendo; y eso, una vez que lo entendí, me calmó. Porque me puso así, como en un lugar, en una especie de nube. Desde la cual yo pude entrar, salir, entrar, salir, mirar desde un ángulo, mirar desde otro, involucrarme, desinvolucrarme, me dio una flexibilidad... Al principio tenía una sensación de ‘bueno, ¿qué hago? No puedo volver más a Buenos Aires.’ Después me di cuenta de que sí, verdaderamente no podía volver más a Buenos Aires, como era antes de irme. Podía volver de otras maneras. ¡Y esto la verdad que me ha gustado mucho!”

- **Otros lugares latiendo**

El compromiso vital con gentes y lugares, se mantiene vivo y activo, a través de las facilidades de la era digital y cada tanto de manera presencial. Vínculos intensos que crecen y se retroalimentan. Nacidos al calor del *fuego de la música*, siguen entibiando el día a día de Alejandra, sustentando su identidad que late en una geografía extensa.

“Yo no podría vivir acá si no existieran los demás lugares potenciales latiendo. Porque Buenos Aires está latiendo para mí. Yo la escucho desde acá. Entonces yo voy, me nutro, me siento, me recargo y vuelvo. Y así con otros lugares también, aunque sea virtualmente y por carta. Tengo muchos amigos en Estados Unidos y seguimos compartiendo y cuando comparto con ellos comparto una visión y un espacio que acá no existe. Y que se generó a través de los años que estuve allá y de la cantidad de actividades que hicimos juntos. No fue solo estar.

(...) Ahora vivo activamente esas otras vidas. Por eso te digo, para mí esos lugares laten. Yo siento el latido de esos lugares diariamente, sino creo que no podría sobrevivir. ¡Con Bahía ni hablar! En Bahía tengo

amigos del alma. Y bueno, ahora con esta posibilidad de los mails y Facebook... Uy, pero seguimos enamorados. ¡Seguimos enamorados! Lo que pasa que lo que tuvimos entre manos fue ese dichoso fuego de la música y de otras cosas también, entonces eso no se apaga. ¡Eso no se apaga!

- **VIAJES**

- **Muchas vidas**

El cine y la literatura junto a mapas y fotos hacen que los viajes sean mucho más largos e intensos que lo que dura el ticket de avión. Algo vivido y paladeado con pasión antes de ser olido y caminado. Viajes como oportunidades para buscarse, perderse y encontrarse hasta el infinito. Una identidad en construcción constante, puesta a prueba y dispuesta a otro salto, en cada viaje. Sin miedo a la vida, al buceo interior, a la sorpresa.

Serán estas experiencias *pre-sentidas* a través del cine y la literatura, las que irán abriendo ventanas que en algunos casos, terminarán de tallarse en su cuerpo con la presencia real en cada lugar. *Muchas vidas* que en uno y otro caso, de todos modos, pasan a formar parte del *archivo vivencial* enriquecido, desde el cual su experiencia docente y su vida toda se alimentan.

“Eso es una cosa que yo provoco. Junto plata para viajar y terminé de viajar y empiezo a juntar plata para volver a viajar. Realmente como dice Marguerite Yourcenar: ‘yo quiero conocer esta jaula’. Quiero ver antes de morirme, dar una vuelta por esta jaula, llamada tierra... Entonces verdaderamente, como le pasa a mucha gente por supuesto, pero a través de los libros, como dicen muchos escritores, he vivido muchas vidas. Como dice Umberto Eco: ‘se puede vivir una vida sola o 5000 vidas a través de los libros.’ Entonces cada lugar al que he ido, ya lo había paladeado a través de historias, que como son historias artísticas, no es mirar el mapa solamente. Historias de la literatura o en el cine. ¡Los he vivido con pasión! No sólo...las fotos de... ¡Sino que he estado ahí! ¿Entendés? He estado... con el alma, con el protagonista, por esas calles, con esas dificultades, con esas cosas... Entonces después

cuando vas, no sólo vas porque viste lindas fotos de París. Sino que vas y son calles que han tenido una vida adentro tuyo y no las habías visto y ahora las estás viendo. Y se juntan puntas que te llevan a eso. Entonces, eso es lo que a mí me gusta. Sabiendo eso, cuando voy a ir a algún lugar ya meses antes estoy leyendo literatura de esos autores. Por ejemplo desde el año pasado estoy leyendo a Doris Lessing y bueno, también a Virginia Woolf que me encanta pero ahora especialmente metida con D.L. Y bueno, es todo Inglaterra y Londres y esos lugares que ella describe y todas las cosas que pasan en sus libros tan profundas y tan sentidas. Y bueno, me encanta acercarme por ese lado. ¡Me encanta acercarme...!”

10. Personalidad creativa

Hemos introducido ya los marcados rasgos de personalidad creativa de Alejandra. Agregamos algunos más. Por un lado, la apertura al *aprendizaje permanente* ejemplificado con el aspecto musical en particular, pero probablemente no termine allí. Nos referimos a escuchar y aprender manteniendo una permeabilidad dispuesta absorber todo lo que pueda y enriquecer la propia tarea sin atarse a ninguna verdad. Sintiéndolas a todas relativas y por lo tanto abiertas al cambio.

Se agrega la marcada *dificultad con las rutinas*. Vivida así, no como reivindicación, sino como imposibilidad. Esta supuesta incapacidad, la fue llevando a no aceptar recetas y por ende ir construyendo sistemáticamente, vaya paradoja, *sus propias herramientas*. Prueba y error, vivencia y experiencia, labrando en el día a día, cada reto al que la profesión la fue enfrentando.

Por último, como broche de oro, una perfecta definición del concepto de Flujo:

“Es un estado mental, concentrarse, que se me produce cuando estoy ante una cosa que me motiva mucho y eso no se me produce con las cosas muy rutinarias.”

Lo descripto nos habla de una independencia de criterios guiada por una profunda motivación que, a su modo, le han permitido concentrarse y así sortear cada una de las encrucijadas personales y profesionales a las que le tocó o eligió enfrentarse.

- **Aprendizaje Permanente**

“Una vez que uno sale de los maestros, de los conservatorios, de los cursos y todo eso, uno aprende todo el tiempo de los compañeros. ¡Pero todo el tiempo! Te lo digo muy seriamente. Uno escucha ese solo de clarinete y dice ‘eso es lo que yo tendría que estar haciendo’ o ‘eso me gustó’, ‘eso no’. Y escucha la flauta, y escucha el chelo y mira cómo vibra un violín y escucha... o sea todo el tiempo estás dando y recibiendo. Es así, no hay manera de ser impermeable a la música que suena.”

- **Dificultad con las rutinas**

“No sé, en casi ninguna cosa me puedo.... No, mentira, me puedo sentar a leer horas, horas, horas y horas. Pero... a mí me cuesta mucho así, lo muy sistemático, lo repetido. Me cuestan las rutinas. ¡Me cuestan mucho las rutinas! Entonces, en mi estudio personal... Y por eso es que a ciertas cosas no llegué, porque hay ciertas cosas a las que se llega con un machaconeo de rutinas que yo.... bueno, no pude hacer.”

- **Estado de Flujo y creatividad**

“A cada avance lo produje creando mis propias herramientas. Siempre creando herramientas, creando herramientas. Como instrumentista, como música en general. A través de la curiosidad, del probar cosas Pero no tanto por la aplicación de recetas porque... ¡Lo bien que me hubiera hecho! Pero simplemente no pude. Porque me distraigo, porque me voy para otro lado, me desconcentro... ¡No me puedo obligar a concentrarme!”

11. El presente

El presente de Alejandra, en el que no faltan dificultades muy importantes, la encuentra con entrega y confianza en el devenir. Un momento en el que le hace espacio a algo de lo trascendente.

Confiando, haciendo lo que le toca, dejándose llevar por lo que surge, desde una perspectiva no utilitaria ni esperando resultados inmediatos. Aparece también aquí la fluidez mencionada, en este caso como pauta existencial.

Desde el yoga, la meditación y el teatro, como continuación de los *mundos personales* en la casa de tíos y abuelos, y la *niña detective* para quien en cualquier lado y en todo puede estar la respuesta, deja que el mar de la vida la arrulle y le susurre, en algún momento, sus verdades.

- **Meditación**

“Empecé a meditar por mi cuenta, antes de ir a yoga ni a nada. Por una serie de dificultades muy graves en la familia y entonces necesitaba... juntar los soldaditos del interior. Empecé a meditar todas las noches y encontré que eso me daba como una fortaleza interior desde la cual yo después podía enfrentar las dificultades del día a día. Así que lo empecé a hacer sistemáticamente para eso, para poder encontrarme luego bien parada. Bien parada en lo personal y saber qué hacer.”

- **Yoga**

“Después, ya cuando empecé a hacer yoga, que la meditación forma parte de todos los encuentros, o sea que es por lo menos dos veces por semana, la empecé a aplicar en mi casa también. Ya no es sólo como una cuestión hasta casi defensiva que era al principio, sino también por una conexión digamos con espacios personales y no personales. Están fuera algunos, creo, me parece. Que no se da de otra manera. Yo creo que de otra... mejor dicho, con otras técnicas se dará de otra manera pero me refiero a que de este modo sólo se da meditando. Es como una especie de viaje de ida, donde realmente es muy placentero también. Entonces lo buscás por ese placer, por ese descanso, por esos momentos. Cada uno es único, nunca se repiten.”

- **Confianza en el camino**

“El tiempo me enseñó, con el tiempo aprendí... duramente, si se quiere, pero ahora es dulcemente; en ese momento fue duramente, que los caminos no se pueden manipular. Que uno por algo llegó a esos caminos y está bien. Y hay que dejar que ese camino haga su camino y vaya a saber a dónde te lleva. Y si vos querés a ese camino, usarlo de un modo utilitario y decir: ‘yo voy a hacer esto, para lograr esto’. ‘Yo voy a meditar para concentrarme en esto.’ ‘Yo voy a hacer tal cosa para tal cosa.’ ¡Olvídate! Porque la verdadera riqueza del camino en realidad te la estás perdiendo porque lo estás queriendo forzar, como un tenedor, como una pala.

(...) En definitiva estoy haciendo un montón de cosas que las empecé a hacer por un sentido utilitario y luego abandoné la idea y dije bueno, cada cosa tendrá su cauce, será para lo que tenga que ser y solamente pasando tiempo con estas actividades voy a ir sabiendo para qué son. Entonces si me acerqué a teatro y me acerqué a yoga es porque es lo que tengo que hacer. ¿Para qué? No puedo saberlo. Por supuesto que si la vida fueran solamente los designios que pueden pertenecer a mi pobre cabeza, sería una vida realmente muy pequeña. Esto es mucho más grande. ¡Mucho más grande! Y en todo caso, uno tiene que ir dejándose llevar. Dejándose llevar por las cosas, dándoles tiempo, porque a veces uno se enoja con tal o cual actividad, le parece que en realidad no sé qué, pero hay darles tiempo y confiar. Y bueno, después se verá...

SÌNTESIS

“El maestro debería viajar. E invitar a viajar. Dejar pasar lo que ya sabe. Atravesar lo que no sabe. Pasar un signo, una palabra, que pueda atravesar a quien lo reciba. Salirse de sí. Irse de excursión al mundo. Dar un signo de ese mundo. Pasarlo. Pasearlo. Construir la travesía del educar. Que el tiempo no pase como pasa el tiempo. Educar es el tiempo de la detención, de lo que se detiene para escuchar, para mirar, para escribir, para leer, para pensar. Donde unos y otros salen a conocer y desconocer qué es lo que les pasa. Más allá de desde dónde venimos. Más allá de hacia dónde vamos.” (Skliar, 2015)

Resulta de gran interés tomar contacto con tantos detalles de una parte de la vida de GT, dado que estamos analizando aspectos vinculados a la creatividad en general, la educativa en particular y dentro de la misma, el dispositivo pedagógico aplicado por ella.

Destacan la cantidad y calidad de experiencias musicales, deportivas, artísticas en general y algunas otras, que poblaron su infancia y primera juventud. Una familia, con un marcado interés por la música, especialmente por parte de su padre, y en la que los juegos eran moneda corriente. También surgen como influencias importantes el clima de época de los años 60 y 70 en los que se desplegó su primera infancia, así como el colegio con formación integral, donde recibió educación primaria y secundaria.

Estos estímulos no cayeron en saco roto. Por el contrario, fueron terrenos más que fértiles para una niña inquieta, curiosa, sensible e inteligente (y disciplinada, a su modo) que fue desplegando una muy interesante personalidad como música y docente.

Aquellas experiencias musicales gozosas de la primera infancia y juventud, por contraste, la llevaron a padecer los entornos formativos tradicionales en educación musical. Tal vez esa disonancia, junto al pasaje por MUSÓDOMOS, una suerte de isla perdida en lo que hace a la formación de músicos, dieron la materia prima para una mirada original, del mundo de músicos y docentes. Sin embargo, a fuerza de coraje y tesón ha transitado con éxito la vida profesional, adaptándose activamente a *entornos tóxicos y sufrientes y cambiando de piel* cada una de las muchas veces en las que fue necesario.

Su personalidad creativa la lleva a una permanente apertura para construir *con lo que hay* y dejarse sorprender cada vez con lo que aparece. Precisamente porque es nuevo. Conectada con el aquí y ahora en su hacer como música y en la tarea pedagógica. Rasgos destacados que se enmarcan en lo descripto como *tercera generación* de los estudios sobre creatividad, el denominado *Vivir Creativo* en donde la *adaptación activa* a la realidad y la *búsqueda de autorrealización* ocupan un lugar central. También la *búsqueda de la salud*. En este caso tomando decisiones muy personales, a pesar de las características del entorno y teniendo clara conciencia de lo que no le gusta o no le hace bien, y en función de ello procurando acciones de autocuidado. En su caso, salida del *agobio del mundo oboístico*, explorando otros terrenos en el vasto campo de la música.

Desde la perspectiva de la creatividad, surgen componentes que caracterizan a la *Primera y Segunda Generaciones*. Nos referimos puntualmente al *Pensamiento Creativo* y a la *Solución Creativa de Problemas*. Especialmente el vivirlos como oportunidades en las que puede sumergirse, apoyada en la sistemática búsqueda de *identificación de los mismos*, la *fluidez* para dejarse llevar por la situación, la *flexibilidad* de perspectivas para abordarla y, sin duda, la *originalidad* de los resultados. La curiosidad, la fascinación por lo nuevo, la apertura a descubrir y aprender, el disfrutar de la exploración, el aprovechamiento sistemático del error, hablan de un grado de *motivación* remarcable. Estas cualidades, unidas al *compromiso con la tarea*, conforman un cóctel potente, desde el cual indudablemente pueden esperarse *productos creativos*.

La actitud y aptitud creativas que Alejandra pone en juego en la tarea pedagógica, pero también en otras áreas de su vida, nos hablan también de su *Vivir Creativo*. Se refleja con claridad, una aproximación que hacíamos al concepto de creatividad, caracterizándola como: *una particular manera de pensar que permite solucionar problemas o generar ideas, desde una vivencia de gozoso abocarse a la tarea, ligada a una actitud vital creativa.*

Desde esta perspectiva, en cada tarea que aborda, ya sea la gestión institucional o la investigación logra encontrar algo *verdadero* con lo cual resonar y sentirse *sincera* y coherente en ese hacer.

Estos rasgos personales se expresan además en una búsqueda de *autonomía*, tanto en su propio proceso de aprendizaje, como en la relación que establece con sus alumnos, impulsándolos a hacer lo propio, siendo respetuosa de las decisiones, deseos y posibilidades de cada uno. Una perspectiva, que le permite tomar lo bueno de cada situación, buscar sus propios modos y, sobre todo, no dejarse llevar por la corriente. Aspecto que también recalca en el aula: *es lo que yo creo, lo que me parece a mí.*

Tanto la *autonomía* como la *motivación* resultan cruciales en una profesión en la que el estudio en solitario y a largo plazo conforman la columna vertebral. Se incluyen en el caso que analizamos, una disposición hacia el *aprendizaje metacognitivo*, fundado en conocimiento, control y regulación de estrategias.

El conjunto de inquietudes y experiencias con cada uno de sus maestros se tradujo en una atención muy aguda en torno a *cómo enseñar*. Iniciándose tempranamente en la docencia y, luego de más de treinta años de recorrido, encara la tarea pedagógica con la clara conciencia de que tiene entre manos nada menos que *el fuego* del arte, y de la vida. Procura desde allí crear inquietudes entre sus alumnos, proponiéndose motivarlos y entusiasmarlos tanto como ella lo hace, para descubrir algo nuevo en aquello que tienen por delante. En este caso entender la música y descubrir modos respetuosos de interpretar lo escrito, pero manteniendo fidelidad consigo mismos.

Retomando las palabras de Skliar, es de su *Viaje* en donde GT abreva para implementar estrategias en el día a día del aula. Suma de herramientas que si bien tienen una lógica y estructura interna claras, no las usa como tales, apoyándose en lo conocido para transitar por cada sendero que logró empedrar y hacerlo transitable. No busca cristalizar ni institucionalizar lo logrado, sino seguir buscando y sorprendiéndose. Camino que de manera natural la lleva a crear un clima de trabajo estimulante, sin el cual, no logra encontrarle sentido a la tarea.

Pone el *análisis del discurso musical* en el centro de sus inquietudes como docente. Que el alumno pueda entender qué quiere decir para luego encontrar las aptitudes técnico- instrumentales que se lo permitan. El estudio de este aspecto musical, unido al disfrute de la poesía, la llevan a trabajar de manera sistemática lo que una de sus maestras denominaba *paso poético*. El lugar exacto para acentos, pausas e innumerables relaciones formales que hacen estéticamente coherente el mensaje. Un *más allá* poco frecuente en la pedagogía de instrumentos sin el cual, para ella, la mera ejecución pierde fuerza.

Reconoce que la actividad deportiva le aportó capacidad de reacción y fundamentalmente el ritmo interno, insumos de su *experiencia previa* que entre muchos otros, estructuran su modo de comprender e interpretar la música.

La conciencia corporal enriquecida por todo tipo de actividades desde las informales de la infancia hasta la práctica sostenida de distintas técnicas en la adultez, junto a la actividad teatral, conforman un capital de gran riqueza y complejidad, desde donde aborda tanto su ejecución como la tarea docente. Procurando que quien aprende se interne en un recorrido similar.

La sensibilidad y la sutil percepción de Alejandra tienen otra vertiente que alimenta su sólido *mundo interno*, con el cual se *traslada*, ya no a la casa de tíos y abuelos, sino a la vida y al aula. El profundo contacto con la literatura y el arte en general, la ayudaron desde el primer acercamiento al oboe, a los diez años, en sus palabras, a *tocar bonito*.

En el presente, la confianza en *lo que el camino tenga para decir*, la encuentra en una *bonita* madurez vital con la que llega a clase cada día, *a jugar muy en serio* con quien esté dispuesto a abrir sus sentidos y zambullirse en la música.

6. CONCLUSIONES GENERALES

6.1. INTRODUCCIÓN

"El arte es lo que hacemos para impulsar a los otros a recordar la fuente original, a tomar conciencia de su deseo de encontrarla. Es lo que hacemos para plasmar lo numinoso - la emoción de la experiencia directa, el despertar de la conciencia- en algo visible, táctil, conocible para los demás"
(Pinkola Estés, 1994:36)

Luego del largo desarrollo desplegado, en este momento de cierre y articulación, surgen algunas ideas generales en torno al caso estudiado. Hacia el final, afinaremos la mirada para considerar los temas puntuales.

Desde el punto de vista de la educación y la creatividad, al analizar la perspectiva pedagógica de Alejandra y los resultados de la misma, se impone afirmar que las personas creativas logran contagiar a quienes las rodean, atrayéndolas a su área de interés, pero también estimulándolas a llevar esa *actitud* a otros espacios de su vida. Del mismo modo que la rutina, el achatamiento, la descontextualización, en definitiva la burocratización en cualquier tarea, provocan abulia, cansancio, y aburrimiento, la inteligencia, la *chispa*, el espíritu inquieto, cuestionador, arriesgado de docentes o líderes en cualquier espacio, mucho más allá del objetivo específico buscado en cada caso, activa otros resortes en las VIDAS de quienes se acercan a ellos. Y por lo tanto *hacen una diferencia*.

El aporte social, cultural y educativo tiene resonancias inesperadas. El simple hecho de generar un contexto en el que quienes participan se sientan *invitados a probar*, abre un enorme portal. Los propios intereses, los saberes informales y los deseos, conforman una sólida y potente trama, en la cual el riesgo, la equivocación y fundamentalmente el registro de logro y el disfrute del proceso, *atan a la vida con la vida*. Exactamente a la inversa que en los ámbitos en donde esto no sucede...

A partir de la data procesada, encontramos grandes coincidencias con la mirada de la educación como un proceso que transforma a las dos partes que se exponen al encuentro. El trabajo sobre las emociones, la profundización de la percepción, el estímulo sostenido del pensamiento divergente, la experiencia interior como contexto de aprendizaje y en definitiva un espacio creativo para que todo esto pueda *jugar*, demandan una particular *presencia* de la docente. No hay modo de hacer esto cotidianamente sin estar conectada y con toda la atención abierta y disponible:

“Es como un iceberg: la punta es lo que aparece sobre la superficie, pero en la clase sale lo que hace falta. (...) Uno pone en juego sus propios cruces y expone al otro a los suyos. (...) Tenés que amar mucho lo que hacés para tenerlo vivo. De lo contrario hay un reflejo de tu renuncia a vivir, una muerte.”⁴⁸

Cuando como docente se tiene la mirada puesta en la búsqueda de autonomía del estudiante, estimulándolo a mantener una actitud crítica y a la vez autoreflexiva para no perder de vista cuál es el lugar que decide ocupar y cómo se para ante la realidad circundante, para desde allí conectar con su voz, lo que resultará será indefectiblemente *arte*. No sólo ejecución correcta.

En el caso que analizamos, se confronta a quien se encuentra con el instrumento, en cada uno de los niveles del aprendizaje, con su sentir, saber y querer. De eso tal vez se trate el compromiso artístico. Tener la agudeza como docente para modelar y acompañar esta materia elusiva como pocas, representa un desafío exquisito que a nuestro entender, Alejandra aborda con placer y eficacia.

⁴⁸ Comunicación personal de GT.

6.2. CARACTERIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA ANALIZADA

“Comprender que una obra no es tocarla y nada más, sino que es masticarla, disfrutarla, entenderla.”⁴⁹

Los años de actividad como música profesional, la indagación teórica, las experiencias realizadas con alumnos y con profesores, articuladas con la tarea cotidiana en la cátedra, dan el marco para el decantado que resulta la modalidad de trabajo desplegada por GT, que se sintetiza en su libro.

Contribuyen a dar cuenta de ella, además del análisis de dicho material, el resultado de las encuestas y la entrevista realizadas. Vinculando la información ya reseñada destacaremos los aspectos salientes de este dispositivo pedagógico

En términos generales resaltamos que el enfoque analizado se orienta a generar además, de resultados musicales, interés, motivación y apertura de miras en relación a la música y al hecho artístico en general, *autonomía en el estudio* y el pensamiento, todo esto sólidamente entramado en la *consciencia corporal*. Invita a los estudiantes a transitar un *estudio autónomo*, placentero y participativo en el que se estimulan la curiosidad y la *creatividad*.

Desde el punto de vista de los alumnos, los criterios y herramientas aplicados por la docente resultan efectivos. No sólo porque se arriba a los resultados buscados, sino porque generan sorpresa y entusiasmo.

El aspecto creativo en el hacer cotidiano de GT, fruto de su pensamiento divergente, ocupa un lugar de relevancia procurando no caer en repeticiones ni rutinas vacías tan frecuentes en estudio de la música.

⁴⁹ Comentario de un alumno encuestado.

Uno de los recursos principales en este sentido, tiene que ver con el estímulo para *hacer música* todo el tiempo, aún con los escasos elementos iniciales. Dentro del mismo, el enfoque en torno al *discurso musical* ocupa un lugar de privilegio. El hecho de *entender lo que se está diciendo* con cada nota, en un determinado pasaje y su sentido en relación a la estructura general de la obra que se interpreta. Al igual que en el discurso hablado, los matices, acentos, pausas, tonos, etc., tienen su sentido en cada palabra y en relación a la oración, el contenido del discurso y el contexto de emisión, por nombrar sólo algunos aspectos. Ese nivel de análisis musical en donde además se habla de lo que se siente, piensa y realiza, es otro aspecto poco frecuente en la cultura de la enseñanza musical.

APRENDIZAJE METACOGNITIVO Y ESTUDIO AUTÓNOMO

Alejandra pone en juego en la tarea docente su manera de procesar la información, junto con la riqueza de sus experiencias vitales, lo que traduce como su *candombe*. Se refiere a una permanente articulación entre vivencias, imágenes, personajes de la literatura, películas, etc. Desde esa dinámica personal, procura construir puentes de mediación pedagógica para que sus alumnos lleguen a determinados lugares. Proponiéndose para ello, conocerlos para poder tirar *anzuelos* en sus respectivos recorridos y así motivarlos a un aprendizaje sólidamente soportado en sus saberes, intereses y experiencias, tendiendo hacia la integración analógica entre lo nuevo y lo conocido. Se busca de este modo, construir andamiajes válidos para cada uno, según los bloques de vivencias y conocimientos acumulados como *experiencia previa*. Este camino lo que recorre A. buscando anclar lo nuevo en la propia vida de quien se entrega a este estilo de aprendizaje. No en teoría ni en abstracto, sino articulando con alguna vivencia asible para quien está aprendiendo.

Desde la perspectiva cognitiva, sabemos que es este el modo en que el cerebro aprende, es decir ligando lo nuevo a lo conocido. La particularidad de esta mediación pedagógica es que hace consciente y sistemático el uso de la analogía.

Como decíamos al analizar los resultados de las encuestas, la docente logra articular de manera efectiva *estrategias metacognitivas (metáforas y analogías en particular) y conciencia corporal*. Es precisamente en el cuerpo donde cada vivencia, la mayoría de las veces transformada en información, deja su huella. ¿Dónde sino allí, residen la vitalidad de cada recuerdo significativo, el repertorio sensorial, las aptitudes perceptivas y el modo en que cada quien logra contactar y expresar con sus emociones? Por nombrar sólo algunos: los registros de distancia, velocidad, ritmo, intensidad, textura, forma, color, afectivos, en todos sus matices y combinaciones. Apelar a este capital para construir un aprendizaje motriz como podría ser un deporte, es ya de una gran originalidad. Pero si ese aprendizaje incluye de manera nodal la expresividad que el arte musical requiere, el aporte se hace aún más valioso. Se trata entonces no sólo de trabajar sobre las necesarias destrezas motoras que la ejecución requiere, sino de ponerlas al servicio del *qué* decir y el *cómo*. En este punto, quedan fuertemente imbricados, el aprendizaje metacognitivo en general y el corporal en particular, con la actividad artística. La meta consiste en dominar el instrumento pero no como fin en sí mismo, sino como vía para viabilizar un discurso musical *masticado y digerido*. Estar ahí, saber qué decir y cómo hacerlo. Los recursos didácticos que despliega la docente, van en la dirección de que el alumno desarrolle una autonomía que le permita *aprender a aprender*. Requerimiento básico en una práctica que, como se dijo, se sostiene en el estudio en solitario, no solo en las etapas iniciales sino en el resto de la vida profesional.

Otra de las herramientas a la que apela de manera sistemática es a lo que ella denomina *mirada oblicua*, asimilable al pensamiento lateral, para permitirles a sus alumnos tomar contacto con lo nuevo que intenta transmitirles y también para la *resolución de problemas*. Persiguiendo por esta vía, un *aprendizaje significativo*, aquel en donde los saberes previos se reajustan y reformulan a partir de los nuevos desafíos.

Al llevarlos por el camino del *análisis musical* y en función de él, entender y decidir *qué se quiere decir y cómo lograrlo técnicamente* la docente logra un estilo de mediación en la que el estudiante no puede quedar pasivo, esperando que se le diga *qué hacer o qué salió mal* en su ejecución. Por el contrario, es en un

permanente diálogo donde la tarea del aprendizaje se hace realidad. Es así como el alumno acumula aptitudes para el estudio en solitario y para lograr un fundado criterio propio como intérprete. En dirección a esa autonomía se orienta el trabajo en el aula.

Retomamos expresiones vertidas por los alumnos en las encuestas en relación a este punto cuando destacan entre otros aspectos de la práctica docente: “*análisis crítico de los problemas*”, “*reconocimiento de las diferentes partes que constituyen el error*”, “*las diferentes opciones que nos brinda para trabajar simplifican y hacen más rápida (la) resolución (de problemas)*”, “*no es necesario preguntar para escuchar la fundamentación de cada actividad o ejercicio propuesto.*”

METACOGNICIÓN EN EL PLANO CORPORAL

Esta propuesta pedagógica considera el aspecto corporal como estructurante del acto de tocar el oboe. Esto incluye lo que se refiere al registro postural general, los movimientos específicos de la técnica oboística, el sentido rítmico y muy especialmente los registros sensoriales, perceptivos y afectivos, como decíamos en el punto anterior. En estrecha relación con el citado concepto de *corporeidad*, el cuerpo que sostiene, ejecuta e interpreta el sentido musical y logra comunicarlo.

La *experiencia previa psicomotriz* vinculada a campos musicales y extramusicales, relacionados al cuerpo y al movimiento se torna entonces en bisagra principal del enfoque, considerando que es a través de él que el mensaje estético se emite; a partir de una resignificación de aprendizajes previos.

Tal como se expresa con claridad en la entrevista, Alejandra considera el *discurso musical* y dentro de él, al trabajo sobre el *paso poético* como la columna vertebral de su quehacer docente. Se refiere a la sutil integración entre la vivencia estética y artística de la obra musical; la coherencia entre lo que se quiere comunicar y la posibilidad de contar con las herramientas técnicas para lograrlo. Explicita este concepto como: “*Una manera de moverse por el tiempo que no es reticulada (...) Plasticidad del tiempo en relación al discurso.*” Aludimos a una complejización del *sentido del ritmo*, vivencia esencialmente corporal, a la que se

suman habilidad técnica y la sutileza estética que anida en un refinado registro sensorial.

La dificultad intrínseca de resolver tanto la parte técnica del oboe como la expresiva, queda englobada en un espacio de apertura, criterios en torno al discurso, las formas y los estilos musicales. Además de una reflexión en torno a la cultura y las dinámicas humanas que los producen. No se trata entonces sólo de aprendizaje técnico, sino de un espacio de trabajo en donde el contexto musical, el sentido de la obra y el propio deseo, se ponen en juego.

Se busca que el alumno ingrese a la tarea con todo su ser, con todo el bagaje de conocimientos, vivencias, recuerdos, etc. Es a esa cantera a la que se remite todo el tiempo para encontrar ese *algo* que calce con el *algo* que se está tratando de hacer comprender. Los dominios de referencia son de los más variados; lo que tienen en común es que son familiares y afectivamente cercanos para esa persona. Ligados estrechamente a sus experiencias y gustos. Los confronta con la insistente pregunta de “*¿Qué quieren decir con su música?*”. Sólo teniendo eso claro, las herramientas técnicas tendrán sentido, según ella. Este dispositivo que logra articular de manera continua los aspectos técnicos con los artísticos, contrasta fuertemente con los estilos docentes tradicionales en los que, según lo expresado en la entrevista, “*se obturan las miradas personales.*”

CREATIVIDAD EDUCATIVA

“Está en nosotros como docentes, el ayudarlos a adoptar una actitud lúdica y curiosa, que vaya dejando de lado las inhibiciones para entrar de lleno en el juego. Para aprender cualquier cosa, hay que estar dispuestos a jugar” (García Trabucco, 2013:15)

Desde el punto de vista de la creatividad, resulta claro que explorar alternativas, jugar, arriesgar, probar, buscar asociaciones inusuales, ir del todo a las partes, proponer armados alternativos, entre otros recursos, como pauta cotidiana de la relación docente-alumno, necesariamente hace que quien aprende incorpore esta modalidad no sólo para el estudio específico del oboe. Además del ya descrito uso de analogías, se utilizan recursos como: separar pasajes, comparar unos con otros, hacerlos más lentos, cambiar algún aspecto, trabajar con desplazamientos en el aula, cantar, leer en voz alta, e incluso improvisar, acotando determinados criterios

Alejandra expresa en su quehacer docente el *“instinto de juego que actúa por necesidad interna* (Jung en Nachmanovich, 1991:57) *y* aquello de que *“la mente creativa juega con el objeto que ama” (ídem)*. Es a lo que invita a quienes la acompañan en el día a día del aula.

Las herramientas de análisis confirman que , entre otros, los siguientes rasgos de su *personalidad creativa*, se traducen en sus planteos didácticos:

- Aprendizaje permanente
- Identificación del problema
- Verdades relativas
- Aburrimiento con las rutinas
- Independencia
- Autoestima
- Confianza en el proceso

- Juego
- Motivación
- Flujo

Estas características personales, unidas a su profundo conocimiento de la música y su pasión docente se traducen en un dispositivo en el que es posible distinguir con claridad los aspectos más significativos de la *creatividad educativa*, en este caso, en el área de la educación musical. A saber:

- **Fluidez:** expresada en la cantidad y variedad de recursos ofrecidos
- **Flexibilidad:** se verifica en los distintos ámbitos a los que se apela para la mediación educativa a partir del conocimiento y uso de la EP de los estudiantes
- **Originalidad:** se habla de sorpresa, curiosidad, diversión, lo que remite a un abanico de propuestas poco frecuentes que atrae la atención de los destinatarios
- **Viabilidad:** los alumnos, receptores directos de la propuesta educativa y los docentes, usuarios del libro que la comunica, la valorizan como efectiva tanto en relación al proceso, los resultados y el ambiente de trabajo que se ofrece

Todo es posible en un *clima creativo* que permite el juego, el intercambio, la duda, la experimentación.

Los alumnos reportan especial *motivación* a la hora de abordar la tarea, debido al enfoque que se pone en juego en clase, manifestando un grado de disfrute, involucramiento e incluso diversión, no habituales en espacios de enseñanza de instrumentos. Por su parte, Alejandra afirma que: “*Puede o no ser divertido, pero seguro no es rutinario y es imposible pasar por ahí sin involucrarse.*”

El resultado de esta investigación permite afirmar que los lineamientos didácticos analizados emparentan con lo descrito en torno a la *Tercera Generación* en los estudios de la creatividad, denominada *Vivir Creativo*. La docente sintetiza estos conceptos afirmando que tanto su búsqueda personal y como su principal objetivo pedagógico apuntan a lograr: *“Coherencia con lo que uno es.”*

No dudamos en afirmar que el estilo personal de Alejandra, que tiñe su quehacer diario en el aula, no solo se aleja de la cultura tóxica en la enseñanza musical tradicional, donde lo excluyente es el sonido, y la persona pareciera ser un estorbo, lo que sería ya bastante. Ella además fertiliza el espacio de aprendizaje con insumos que, en tanto ayudan a pensar, a resolver problemas, a crear, a sutilizar la percepción, a cuidarse, a conectar con los propios deseos y necesidades, a disfrutar, en definitiva a apreciar la vastedad de la creación humana, exceden ese marco. Celebramos que esto ocurra y ojalá se siga enriqueciendo y multiplicando.

“Cuando el docente enseña se expone, no sólo enseña un saber sino la propia relación con el saber, con ese saber que lo constituye y de ese modo puede considerarse como un creador y no como un mero administrador de conocimientos.” (Molinari, 2016)

En función de los interrogantes y objetivos iniciales, entendemos que el estudio de caso desarrollado ha conseguido dar respuestas, siempre parciales, acotadas y provisionales, a los *Objetivos y Preguntas de Investigación* establecidas en el *Diseño Metodológico*.

Creemos haber podido dar cuenta del enfoque epistemológico que enmarca la perspectiva didáctica analizada, a través del desglose del recorrido teórico-práctico a través del cual se fue consolidando.

La *metacognición en el plano corporal* como eje estructurador, se ha ido recortando con claridad al haber recabado opiniones de alumnos y docentes, analizado el libro *Oboe para Descubrir*, profundizado líneas de análisis y articulado facetas complementarias a partir de la entrevista en profundidad a García Trabucco.

Estimamos que se ha alcanzado también, el objetivo de establecer criterios desde de los cuales afirmar la validez de la propuesta en términos de *creatividad educativa* en el área de la educación musical, específicamente en la mediación de la enseñanza inicial de instrumentos musicales.

Surge del estudio realizado que uno de los pilares de la mediación pedagógica de García Trabucco consiste en el énfasis en el *aprendizaje metacongnitivo*. Su criterio pedagógico advierte el lugar clave del mismo para sustentar el estudio autónomo y a largo plazo, así como la motivación que requiere la carrera del músico para llegar a buen puerto. Aparece este aspecto como resultado emergente y como tema no valorado en su real magnitud en el diseño inicial.

6.3. DISCUSIÓN

6.3.1. Relación con Estudios Previos

Estimamos que este estudio, como continuidad de la línea de investigación en la que se enmarca, permite confirmar la efectividad de los lineamientos planteados como hipótesis en aquéllos.

La concreción del libro *Oboe para descubrir*, como material didáctico de calidad, aprovechado y resignificado por otros docentes y alumnos más allá de la cátedra en la FAD-UNCuyo, implica una manifiesta consolidación y trascendencia de la propuesta.

En el mismo sentido, entendemos que es un indicador importante el haber logrado obtener información positiva sobre el estilo pedagógico reseñado, a través de las encuestas respectivas, de alumnos que han llevado adelante toda su formación bajo estos criterios (con o sin el libro, según las etapas de inicio).

6.3.2. Relación con estudios posteriores

Tal como se mencionó en *Antecedentes*, el trayecto de investigación del que este trabajo forma parte, tendrá continuidad a partir del estudio: *Nuevas aportaciones de la investigación a la formación del intérprete musical, revisadas desde el paradigma enactivo*. (SECTyP-UNCuyo- 2016/18) dirigido por la Prof. García Trabucco.⁵⁰

6.3.3. Recomendaciones para otras investigaciones

Consideramos que podría ser de interés para futuras investigaciones poner a prueba algunos aspectos de esta modalidad pedagógica en la enseñanza de otros instrumentos musicales e incluso en relación a la pedagogía del canto (en línea con Alessandrini, 2014) y la danza, no sólo en el nivel universitario sino también en los demás niveles educativos.

Sería de interés también explorar articulaciones con el trabajo de Kemelmajer (2000), en relación a la inclusión del cuerpo en la enseñanza de las matemáticas y extender la mirada hacia otras áreas de la currícula escolar. También en espacios ligados a la inteligencia emocional especialmente en lo que refiere a la prevención del *bullying*, en particular en relación con las nuevas técnicas aplicadas originalmente en Finlandia, y luego en otros países a partir del método *KiVa*. (Rodríguez Castro, 2016)

También sería factible considerar la aplicación de estos lineamientos en la enseñanza de deportes e idiomas.

⁵⁰ Anexo III.

6.3.4. Propuestas

- **Vinculadas al trabajo en el aula, con el objetivo de enriquecer el espectro de experiencias sensoriomotrices de los estudiantes**
 - Intentar complementar la tarea con una aproximación frecuente a diversas técnicas corporales. Podría ser con una de manera sistemática o alternando varias, procurando profundizar las vivencias en dicha área, además de trabajar sobre aspectos posturales y en la prevención de lesiones.
 - Proponemos en particular: Técnica Alexander, Feldenkrais, Chi-kung, Tai-Chi, Eutonía, Yoga, Esferodinamia, Biodanza y Contact.
 - Podrían sumarse también experiencias directas de observación y actividades en la naturaleza, particularmente en la montaña, como *trekking* y bicicleta.
 - Tal como se utilizó en algunos talleres, sería factible aprovechar las actuales facilidades que brinda la informática:
 - Para incluir estímulos como fotos, cuadros, esculturas, textos, imágenes de video, escenas teatrales, etc., que permitan abordar el análisis de composiciones en otros lenguajes, así como la aplicación de matices en colores, formas, encuadres, intensidades, texturas, etc., todas asimilables al trabajo musical.
 - Ídem con actividades deportivas.
 - Podría resultar de utilidad también incluir el contacto sensorial directo, en clase, con diferentes texturas o materiales: seda, piedra, algodón, agua, tierra, madera, etc., para avanzar sobre las analogías musicales que las mismas proponen.

- **Con respecto al libro**

- Con relación a los docentes usuarios del mismo:

- Sugerimos intentar espacios de trabajo con docentes para afianzar algunos criterios teóricos, optimizar el uso del cuestionario sobre EPP, pero fundamentalmente para introducirlos en las experiencias vivenciales que respaldan la propuesta.
- Con relación al citado cuestionario, abundar en ejemplos para hacer más clara su funcionalidad.

- Incluir en el repertorio:

- Música más cercana a la realidad de los jóvenes.
- Piezas de mayor complejidad, para alumnos avanzados, en el caso de reediciones.

7. GLOSARIO

- **Análisis Musical:** “Se llama análisis musical a la disciplina que estudia las distintas obras musicales, desde el punto de vista de la forma, de la estructura interna, de las técnicas de composición o acerca de la relación entre estos aspectos y cuestiones interpretativas, narrativas y dramáticas. (...)” (Recuperado 20 de agosto de 2016. https://es.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lisis_musical.)
- **Articulación:** “La articulación en música alude a la forma en que se produce la transición de un sonido a otro (...). Hace referencia al conjunto de elementos que definen las diferentes posibilidades en las que se pueden conectar entre sí las notas (...) o por extensión los acordes que conforman una sucesión de acordes en un pasaje o composición homofónico. (...) En su conjunto la articulación tiene uno de los efectos más importantes sobre la expresión de la música.” (Recuperado el 23 de septiembre de 2016. https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Glosario_de_terminolog%C3%ADa_musical#N)
- **Disponibilidad Corporal:** “El concepto de disponibilidad corporal se refiere a la capacidad de utilización intencional del cuerpo y a la calidad de la realización motora y gestual en cuanto a precisión, armonía, habilidad y logro del proyecto.” (Chokler, 2005:50)
- **Flujo:** “El flujo es el estado mental operativo en el cual una persona está completamente inmersa en la actividad que ejecuta. Se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad. Esta sensación se experimenta mientras la actividad está en curso. El concepto de flujo fue propuesto por el psicólogo Mihály Csíkszentmihályi en 1975 y a partir de entonces se ha difundido extensamente en diferentes campos.” (Recuperado el 16 de junio de 2016. [https://es.wikipedia.org/wiki/Flujo_\(psicolog%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Flujo_(psicolog%C3%ADa)))

- **Inventario:** Instancia de registro profundo a partir de una autoexploración guiada en la que se va tomando contacto con las diferentes partes del cuerpo y con las sensaciones que ellas traducen. Se recurre a él en general al comienzo y al final de cada clase de Eutonía.
- **Ligadura:** “Línea curva que colocada sobre las notas, éstas deben interpretarse muy unidas.” (Recuperado 3 de octubre de 2016. <http://glosarios.servidor-alicante.com/terminos-musicales/ligadura>)
- **Musicalidad:** Capacidad de comunicarse a través del lenguaje musical, ya sea a través del canto, los instrumentos o la composición, de modo expresivo, creativo y personal. *"Aunque la música pueda ser algo físico en una partitura, la musicalidad arranca esos matices que no se perciben a primera vista y que hace llegar al músico a un momento de cohesión total con los sonidos, siendo éstos una extensión de sí mismo. Es por lo tanto ese algo más que hace sentir escalofríos a quien toca y al que escucha haciendo que el concepto de musicalidad no sea algo que se pueda aprender de una manera explícita, sino de la necesidad de expresarse y sentir."* (Bartolomé, 2015).
- **Praxia:** “Entendemos por praxia a un sistema de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención” (Tallis y Soprano, 1991: 198)
- **Pasaje:** Los músicos suelen llamar pasajes a fragmentos breves de obras musicales que, por lo general, tienen características bien definidas que hacen que se los perciba como unidades.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Albarracín, D. y Kemelmajer, J. (2002) *Epistemología de la Creatividad*. Mendoza: EFE.
- Aldana de Conde, G. (1998) *La travesía creativa. Creatividad e Innovación*. Colombia: Colombia.
- _____ (2000) *Creasis. Cómo enfrentar la crisis con creatividad*. Santiago de Compostela: Colección de Monografías MICAT.
- Alessandrini, N. (2014) *Las Expresiones Metafóricas en Pedagogía Vocal. Entre la Didáctica y la Significación Cognitiva*. Bs. As.: Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- Alexander, G. (1983) *La Eutonía*. Buenos Aires: Paidós.
- Alexander, M. (2008). *Best ways to learn musical instruments*. Recuperado el 4 de febrero de 2009. <http://www.helium.com/items/89131-best-ways-to-learn-musical-instruments?Page=3>.
- Aucouturier, B. (1984) *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Ausubel, D.P. y ot. (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bartolomé, S. (2015). *¿Qué es la musicalidad?* [Blog] *Diario de una musicóloga*. Recuperado 28 de Septiembre 2016. <http://diariodeunamusicologa.com/2015/08/07/que-es-la-musicalidad/>
- Bennet, D. y Stanberg, A. (2006) *Musicians as teachers: developing a positive view through collaborative learning partnerships*. *International Journal of Music Education* 2006; 24; 219.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. Handbook I: The cognitive domain". New York: David Mckay Co Inc.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004) *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario. Santa Fe: Horno Sapiens.
- Brizuela, Nilda. (2008) *La construcción precepto cognitiva en la música desde las perspectivas inactiva y experiencialista*. Actas Quinta semana de la Música y la Musicología. UCA 2008. Bs. As.: UCA.
- Bruscia, Kenneth (2002) *Conferencias porteñas*. Buenos Aires: Ediciones ASAM

- Cannellotto, A. (2015) *De la educación a la justicia social*. Le Monde diplomatique. Febrero-Marzo 2015. 2/3.
- Capitanelli, S.; Fader, R.; Kemelmajer, J. y Porcar, M. L. (2002) *Técnicas de Creatividad*. Mendoza: EFE.
- Castanedo Secadas, C. (1983) *Terapia Gestalt. Enfoque del aquí y ahora*. Costa Rica: Univ. De Costa Rica.
- Chokler, M. (2005) *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Coll, César. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Conable, B (2000) *What every musician needs to know about de body. The practical Application of body mapping to making Music*. USA: Andover.
- Cook, T.O. y Reichardt, CH. S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- _____ (1997) *Diez pasos hacia la personalidad creativa*. En Revista Uno Mismo Nº 164. Feb. Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De la Torre, S. (1996) *Identificar, diseñar y evaluar la creatividad*. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela.
- _____ (2000) *Estrategias Didácticas para una enseñanza creativa*. Dossier de Lecturas MICAT. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela.
- _____ (2000) *Evaluación de la creatividad. Explorando el potencial creativo*. Dossier Lecturas MICAT. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela.
- De Prado Díez, D. (1982) *El Torbellino de Ideas: Hacia una enseñanza más participativa*. Madrid: Cincel-Kapeluz.
- _____ (S/D) *Master Internacional Creatividad Aplicada Total. Programa General*. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela.

- Del Blanco Díez, L. (1999) *Autoconciencia Creadora: el camino de la Eutonía*. Dossier de Lecturas MICAT Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela
- Deleyto Alcalá, I. (2004) *Cancionero de Palacio*. Revista de Música Culta: Filomúsica. N° 53. Julio 2004. <http://www.filomusica.com/filo53/palacio.html>. Recuperado 22 de agosto de 2016.
- Diaz Barriga, A. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica* Buenos Aires: Aique.
- Digelman, D. (1981) *La Eutonía de Gerda Alexander*. Paidós. Buenos Aires
- Emmer, Eugenia (2007) *Contribuciones desde la Musicoterapia al desarrollo artístico musical en el ámbito de formación musical universitario*. Trabajo de Adscripción. FAD-UNCuyo. Inédito.
- _____ (2008) *Contribuciones desde la Musicoterapia al desarrollo de los procesos creativos individuales y colectivos*. Ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Musicoterapia. Bs. As
- Erglis, Miguel (2006) *Pedagogía del Piano. Enseñar o Ensañar*. Revista Claves Musicales. <http://www.musicaclassicaymusicos.com/pedagogia-del-piano.htm>. Recuperado 25 de agosto de 2016.
- Escotet, Miguel Ángel (1999) *Universidad y Devenir Entre la certeza y la incertidumbre*, Buenos Aires: Revista IDEAS, pp. 107-117.
- Fader, R. M. (2005) *Creatividad y expresión Musical*. Mendoza: EFE
- Feldenkrais, M. (1980) *Autoconciencia por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferguson, M. (1989) *La conspiración de Acuario*. Buenos Aires: Troquel-Kairós.
- Fregtman, C. (1990) *Música Transpersonal. Musiconautas. Navegantes de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Gainza, V. de (1982) *Aproximación a la Eutonía. Conversaciones con Gerda Alexander*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ y Kesselman, S. (2003) *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Bs. As: Lumen.

- García Trabucco, A. (2001) *El oboe, la música y nosotros. Metodología para la enseñanza inicial del oboe.* . Informe Final Proyectos Internos FAD-UNCuyo. Mendoza. Inédito.
- _____ (2013) *Oboe para descubrir. Propuesta pedagógica para el estudio del oboe. Nivel 1.* Mendoza: EDIUNC
- _____, Silnik, A. y Yurcic, A. (2004) *Propedéutica de la Ejecución Musical. Estrategias Didácticas para guiar la Enseñanza Inicial de un Instrumento.* Informe Final Proyectos Bianuales subsidiados por SECYT: 2002-2004. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Inédito.
- _____, Silnik, A. y Yurcic, A. (2004) *Entrando a la música de cuerpo entero.* Revista Huellas, Búsquedas en Artes y Diseño, nº 4. Mendoza: Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, pp. 34-47.
- _____ y Silnik, A. (2007) *Metacognición y Ejecución Musical. Un estudio longitudinal sobre el uso de Experiencia Previa en Instrumentistas Principiantes.* Informe Final Proyectos Bianuales subsidiados por SECYT: 2005-2007. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Inédito.
- _____ y Silnik, A. (2009) *La Reflexión Metacognitiva en el Plano Corporal. Un estudio sobre el aprovechamiento de experiencia previa en la enseñanza de instrumentos musicales.* Informe Final Proyectos Bianuales subsidiados por SECYT. 2007-2009. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Inédito.
- Gardner, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós Educador.
- _____ (1995) *Estructuras de la mente.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaunt, H. (2006) *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire* Tesis de Doctorado, Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Gellatly, A. (1986) *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas.* Buenos Aires: Aique.
- Goleman, D. (1997) *La Inteligencia Emocional.* Buenos Aires: Vergara.
- _____ (1998) *La práctica de la Inteligencia Emocional.* España: Kairós.

- Hallam, S. (2001) *The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity*. Music Education Research, Volume 3, Issue 1 March 2001 , pages 7 - 23
- _____ (2007) *The development of metacognition in musicians: Implications for education*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Annual March 26-30 • San Antonio, Texas, USA. Consultable en: <http://old.essdack.org/files/ABSTRACTS.PDF>
- Kabat-Zinn, J (2007) *La Práctica de la Atención Plena*. Barcelona: Kairós.
- Kemelmajer, J. (2003) *Creatividad y Movimiento Expresivo*. Mendoza: EFE.
- Kemp, A. E. (1993) *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Coliegium Musicum.
- Kesselman, S. (1988) *Dinámica Corporal*. Buenos Aires: Cinco.
- _____ (1989) *El Pensamiento Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1998) *Cómo afinar el cuerpo sin ir a California. Inteligencia emocional en el subdesarrollo*. Buenos Aires: De La Flor.
- _____ y Volosín, S. (1993) *Diálogos sobre lo Corporal. Cartas España-Argentina 1986/1991*. Buenos Aires: Paidós.
- Kornell, N. y Metcalfe, J. (2006) *Study efficacy and the region of proximal learning framework* Journal of Experimental Psychology: vol. 32, No. 3. 609-622.
- Lacárcel Moreno, J. (1995) *Psicología de la Música y Educación Musical*. Madrid: Visor.
- Lakoff y Johnson (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Cátedra.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B., (1977) *Simbolismo del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Barcelona: Científico-Médica.
- Le Boulch, J: (1978) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Madsen, C.K. y Madsen, Ch. H., (1988) *Investigación Experimental en Música*. Bs. As.: Marymar.
- Mansilla, Silvina (2003) *Creatividad: Rastreo y discusión de distintos desarrollos teóricos del concepto. Construcción de ejes para el establecimiento de posibles articulaciones con la Musicoterapia*. Tesina de grado. U.B.A
- Maslow, A. (1973) *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

- Mateos, Mar (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Matilla, M. y Ot., (2004) *La enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva* Mendoza: ELE.
- Moccio, F. (1986) *Terapia del Stress. Un Método de relajación. Bio- Feedback*. Bs. As.: Cinco.
- Maturana H. (1994) *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Chile: Hachette-Ced.
- Max Neef, M. (1992) *De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre*. <http://www.jungcolombia.com/2009/01/que-sonamos.html> ponencia en el Primer Congreso Internacional de Creatividad. Medellín. Recuperado el 22 de agosto de 2016.
- Mc Pherson, G. (2005) *From child to musician: skill development during the beginning years of learning an instrument..* Psychology of Music .2005; vol. 33; No. 1; 5-35
- _____ y Mc Cormick, J. (2006) *Self-efficacy and music performance*. Psychology of Music 2006; vol. 34; No. 3; 322-33.
- Molinari, A. (2016) *¿Qué es aprender a enseñar?* Le Monde diplomatique. Septiembre , 2016. Año XVII. Nº 207; I-II.
- Motos Teruel, T. (2016) *Expresión Total y Educación Emocional*. <http://www.iacat.com/1-cientifica/tomas.html>. Recuperado 22 de agosto de 2016.
- _____ (1999): *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela.
- _____ (1996) *Dos Instrumentos de Evaluación Cualitativa*. Stgo. de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Murcia, R. y Roca Martínez, M. (2000) *Psicomotricidad y Eutonía*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Número 0, 15-24.
- Nachmanovitch, S. (2004) *Free Play. La importancia de la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Planeta.
- O'Neill, S. (1996) *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition*. Phd. Thesis. UK: University of Keele.

- Paull, B. y Harrison, C. (1997) *The Athletic Musician: a guide to playing without pain*. USA: Scarecrow Press,
- Pelinski, R. (2005) *Corporeidad y experiencia Musical*. TRANS-Revista Transcultural de Música. No. 9, 2005. Recuperado 4 de junio de 2016. [Http://www.sibertrans.com/trans/trans9/pelinski.htm](http://www.sibertrans.com/trans/trans9/pelinski.htm)
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perls, F. (1976) *El Enfoque Gestáltico*. Stgo. de Chile: Cuatro Vientos.
- Pinkola Estés, C. (1994) *Hogueras Creativas*. En Rev. Uno Mismo nº 138. Dic.; 34-42. Argentina.
- Polster, E. y ot. (1976) *La Terapia Gestáltica Integrada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Porcar, M. L. y Soler, M (2001) *Los Procesos del Pensamiento Creativo*. Mendoza: EFE.
- Prieto Castillo, D. (1995) *La televisión y el niño*. Mendoza: Ed. Culturales de Mendoza.
- _____ (2000) *Lo no convencional como alternativa en la educación universitaria*. . Mendoza: EFE.
- _____ (2006) *Especialización en Docencia Universitaria La Enseñanza en la Universidad*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras – UNCuyo.
- Ristad, E. (1989) *La música en la mente*. Chile: Ed. Cuatro vientos.
- Rodríguez Moneo, M. (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez Castro, M. (2016) *El método KiVa, una idea que está acabando con el bullying*. Recuperado el 22 de septiembre de 2016. <https://psicologiaymente.net/desarrollo/metodo-kiva-bullying#!>
- Rogers, C. (1987) *El Camino del Ser*. Barcelona: Kairós.
- Romo, M. (1996) *Psicología de la Creatividad. Teorías aplicadas*. Colección Monografías MICAT. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela.
- Roth, G. (1992) *Mapas al éxtasis*. Buenos Aires: Planeta.
- Sassano, M. (2003) *Cuerpo, Tiempo y Espacio: Principios básicos de la Psicomotricidad*. Bs. As.: Stadium
- Sardá Rico. E. (2003) *En Forma: Ejercicios para Músicos*. Barcelona: Paidós.

- Sampieri y ot. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana
- Sánchez, M. (s/d) *El pensamiento lógico-crítico*. Colección de Monografías MICAT. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela
- Schapira, D. (2002) *Musicoterapia: Facetas de lo inefable*. Bs. As.: Enelibros.
- ____ y Col. (2007) *Musicoterapia-Abordaje Plurimodal*. Bs. As.: Ed. ADIM.
- Schippers, H. (2006) *As if a little bird is sitting on your finger...: metaphor as a key instrument in training professional musicians*. International Journal of Music Education 2006; 24; 209
- Shalcross, D. (1985) *Teaching Creative Behavior*. . Búfalo: Bearly Limited.
- _____ (1998) *Intuition*. Colección de Monografías MICAT. Santiago de Compostela: Univ. Stgo. de Compostela
- Silnik, M. A. (1998) *El sentido del Trabajo Corporal en la formación personal del musicoterapeuta*. Actas Primer Simposio Argentino de Musicoterapia. Buenos Aires. Inédito
- _____ (1999) *Incidencia de las Técnicas de Trabajo Corporal Consciente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Informe Final Proyectos Internos FEEyE-UNCuyo. Inédito
- _____ (2002) *Eutonía y Creatividad en la Formación de Músicos Profesionales*. Tesis de Maestría. Univ. De Santiago de Compostela. Inédito
- Skliar, C. (2015) *Travesías*. revistaliterar1. Mayo, 4. 2015//0. (<https://revistaliterar1.wordpress.com/2015/05/04/travesias-de-carlos-skliar/>)
- _____ (2016) Actualización de estado de Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/carlos.skliar/posts/1029812083800791>. 16/8/2016.
- Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tallis, J. y Soprano, M. (1991) *Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Toro Araneda, R. (1998) *Aspecto fisiológicos de Biodanza*. En Curso de Formación Docente de Biodanza. Chile: Inédito
- Valéry, P. (1958) *El alma y la danza*. Bs. As.: Losada.
- Vergelin, M. (2007) *El tren de la experiencia*. Bs. As: Inédito.

- Vigotsky, Lev: (1930) *La imaginación y el arte en la infancia* Madrid.: Akal Ediciones.
- Vishnivetz, B. (1994) *Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Paidós,
- Wallon, H. (1965): *Los orígenes del carácter en el niño*. Bs. As.: Lautaro.
- Wan, C. y Huon, G. (2005). *Performance degradation under pressure in music: An examination of attentional processes*. *Psychology of Music*, 33, 155–172.
- Williamon, A. (2004) *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press.
- Williams, L.V. (1986) *Aprender con todo el cerebro*. Buenos Aires: Martínez Roca.
- Winnicott, D. (1996) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2000) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para Investigar Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación Volumen 1*. Córdoba: Brujas.
- Zito Lema, V. (1985) *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière. Sobre Arte y Locura*. Buenos Aires: Cinco.

9. ANEXOS

ANEXO I

CURRÍCULUM VITAE ABREVIADO DE ALEJANDRA GARCÍA TRABUCCO



DATOS PERSONALES

Lugar y fecha de nacimiento: Buenos Aires,
14/02/1961

DNI: 14.575.642

Dirección: Av. R. Sáenz Peña 391, 5500 Mendoza

Teléfono: (0261) 425-7591 / 54 261 15 577 5563

Correo electrónico: agarcia391@gmail.com

SITUACIÓN LABORAL ACTUAL

○ UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Profesora Titular Efectiva (Grado), Licenciatura en Música / Cátedra de Oboe. Carreras Musicales de la Facultad de Artes y Diseño. Antigüedad docente: 27 años.

Profesora Titular Contratada (Posgrado), Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana del S. XX / Seminario Música de Cámara III – Secretaría de Posgrado.

Docente-Investigadora, categoría III de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Antigüedad como investigadora categorizada: 16 años.

○ MINISTERIO DE CULTURA – GOBIERNO DE MENDOZA

Integrante de planta estable de la Orquesta Filarmónica de Mendoza (Oboe y Corno Inglés) Cargo obtenido por concurso en 1994.

○ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (DNPS) – NACIÓN

Capacitadora (Oboe) contratada en Programa Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles para el Bicentenario.

DESEMPEÑO EN GESTIÓN ARTÍSTICA Y EDUCATIVA (desde 2000)

- **Directora de Carreras Musicales**, Facultad de Artes y Diseño UNCuyo (Resol. N° 179/03 CD; período 2003-2005)
- **Miembro de la Comisión Artística** de la Orquesta Filarmónica de Mendoza (1995 – 1997; 2013 y continúa)
- **Presidente del Comité Académico** de la Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana del S. XX (Resol. N° 149/CD-02; período 2002-2005)
- **Miembro del Comité Académico** de la Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana del siglo XX (desde 2012 y continúa)
- **Miembro de Comités de Evaluación** de becas de posgrado, grado, pre-profesionales y de prestación de servicios. FAD-UN Cuyo

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **TÍTULO DE POSGRADO: Magíster en Música, Especialidad Oboe.** University of Cincinnati, Ohio (EEUU), 1992
- **TÍTULO DE GRADO: Profesora Nacional de Música, Especialidad Oboe.** Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo” (actual IUNA), Buenos Aires, 1986.

BECAS OBTENIDAS (selección)

- **National Endowment for the Arts (EEUU).** Beca anual al Quinteto de Vientos Antares, para realizar una residencia de Música de Cámara en Kansas, EEUU. (1993)
- **Fulbright Commission.** Beca bianual para realizar posgrado en EEUU. (1990-92)
- **Camerata Bariloche.** Beca Anual de Música de Cámara.(1989)
- **Juventudes Musicales Mundiales / UNESCO.** Beca completa para integrar la Orquesta Latinoamericana de Juventudes Musicales (Montevideo, Uruguay, 1985)

DESEMPEÑO ARTÍSTICO

Integrante de Orquestas Sinfónicas en Argentina desde 1984 y EEUU (90-93), integrante de los Quintetos de Vientos “Antares” (EEUU, 90-93; ganador beca NEA 92), “Aulos” (96-05; Primer Premio Música de Cámara, Sec. Cultura Mendoza), “Aconcagua” (08-11; Organismo Artístico Oficial UNCuyo). Conciertos como solista de Oboe y Corno Inglés, con la Orq. Filarmónica de Mendoza, Orq. Sinfónica de la UNCuyo, Orq. Música Concertante de Buenos Aires y Orq. Sinfónica de Donetsk (Ucrania). Conciertos sinfónicos y de cámara en Argentina, Uruguay, Paraguay, Alemania, Ucrania y EEUU. Se destaca el Concierto de Gala del Bicentenario en la Embajada Argentina en Kiev, Ucrania, el 25 de mayo de 2010, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

DESEMPEÑO EN INVESTIGACIÓN

Directora de proyectos de investigación sobre la pedagogía de los instrumentos musicales, recibió ocho subsidios bianuales desde 1998 hasta la fecha, de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Co-Directora de Programa de Investigación y Desarrollo 10-14 sobre la inserción laboral de los músicos en Mendoza. Directora de tesis de grado, jurado de tesis de posgrado, directora de becarios de grado y posgrado y pasantes. Asesora de la Dirección de Investigación Fac. Artes y Diseño UNCuyo (09-11). Asesora de tesistas de posgrado, ISA, La Habana, Cuba.

PRESENTACIONES EN CONGRESOS

Expositora en congresos en Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, Rosario, Porto Alegre y Santa María (Brasil), Loja (Ecuador), Tabasco (México), West Virginia y Nueva York (EEUU), Bologna (Italia), Glasgow (Escocia) para las asociaciones profesionales ISME, SACCOM, FLADEM, IDRS, Chamber Music America, entre otras. Temáticas: Pedagogía de los instrumentos musicales, inserción laboral de músicos, conciencia corporal y ejecución musical.

TALLERES, SEMINARIOS Y CURSOS IMPARTIDOS

Coordinadora de talleres en Mendoza (UNCuyo), Universidad Nacional de San Juan, UCA Buenos Aires, IUNA Buenos Aires, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de La Matanza, Escuelas Artísticas Saumell, Concepción y A. Roldán de la Habana, Cuba. Seminario de Posgrado en la Maestría en Procesos Formativos en las Artes, en el ISA-La Habana (Cuba).

PUBLICACIONES CON REFERATO (selección)

- **“Oboe para descubrir. Propuesta pedagógica para el estudio del oboe. Nivel 1”** EDIUNC - ISBN 978-950-39-0291-2. Año: 2013
- **“Entrando a la música de cuerpo entero. Un enfoque cognitivista para la enseñanza inicial de los instrumentos”**. Revista Huellas N° 4. ISSN 1666-8197- Año: 2004
- **“Music Performance: A Synthesis of Multiple Skills. An Alternate Approach in the Preparation of Beginners**. The DOUBLE REED. Quarterly Journal of the International Double Reed Society. Vol. 28. N° 2. Baltimore – USA. ISSN 0741-7659. Año: 2005.

GRABACIONES (selección)

- **“American Dreams”**, Klavier Records KCD-11048.
- **“Music from Six Continents”**, Viena Modern masters VMM 3006.
- **“Música para Maderas. Cuarteto Aulos”**, Ediciones **“Mendoza Suena”**.
- **“De y Hacia América Latina”**, Cuarteto Aulos, grabado en vivo en el Salón Dorado del Teatro Colón de Buenos Aires. Ediciones Eldorado.

Julio, 2016.

ANEXO II

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN QUE ANTECEDEN AL PRESENTE ESTUDIO

PROPEDÉUTICA DE LA EJECUCIÓN MUSICAL

Estrategias Didácticas para guiar la Enseñanza Inicial de un Instrumento

Proyectos Bienales de Investigación SECTyP – UNCuyo: 2002/04

- **Directora:** Mgter. Alejandra García Trabucco
- **Equipo:**
 - Mgter. Andrea Yurcic
 - Lic. Beatriz Plana
 - Prof. María Alejandra Silnik
 - Prof. María Estela Iervolino
 - Mgter. Horacio Nelson
 - Lic. Omar Arancibia
 - Lic. Susana Venditti (egresada)
 - Graciela Guiñazú (alumna)
 - Ancelma Rosales (alumna)

- **Abstract**

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 a la que se enfrenta 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, trabajamos sobre su transferencia al campo de la enseñanza inicial de instrumentos musicales. Nuestro propósito es conocer el uso que los principiantes hacen de su experiencia previa en la resolución de los problemas inherentes a la iniciación de la ejecución de un instrumento musical.

METACOGNICIÓN Y EJECUCIÓN MUSICAL

Un Estudio Longitudinal sobre el Uso de Experiencia Previa en Instrumentistas Principiantes

Proyectos Bienales de Investigación SECTyP – UNCuyo: 2005/07

- **Directora:** Mgter. Alejandra García Trabucco
- **Equipo:**
 - Mgter. Jovita Kemelmajer
 - Mgter. Andrea Yurcic
 - Prof. María Alejandra Silnik
 - Lic. Irina Gruszka,
 - Lic. Lars Nilsson,
 - Ancelma Rosales (alumna)
 - Víctor Masnú Ré (alumno)
 - Fátima Barrio (alumna)

- **Abstract**

La ejecución de un instrumento musical es un procedimiento complejo que exige la conjugación de habilidades musicales y extramusicales. Observamos que el alumno principiante posee una cantidad variable de experiencia previa en campos afines a la ejecución, y herramientas cognitivas para su recuperación y utilización, pero que suele desaprovechar este capital. Se han hallado correlaciones entre esta situación y el contexto de clase (García Trabucco, Silnik, 2004). Nuestro estudio enfoca uno de los aspectos principales de la ejecución instrumental, la motricidad, para investigar la incidencia de la recuperación y resignificación de experiencia previa en esa área, durante el primer año de estudio, proveyendo un contexto estimulador de la misma. La metodología consiste en un trabajo cuasi experimental en forma de taller anual con instrumentistas principiantes, complementado con entrevistas de seguimiento a sus profesores. El propósito general es valorar la incidencia del uso fluido de la experiencia previa corporal en la resolución psicomotriz de la ejecución de un instrumento musical.

**LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA EN EL PLANO CORPORAL.
Un Estudio sobre el Aprovechamiento de Experiencia Previa
en la Enseñanza de Instrumentos Musicales.**

Proyectos Bienales de Investigación SECTyP – UNCuyo: 2007/09

- **Directora:** Mgter. Alejandra Claudia García Trabucco
- **Co-Directora:** Mgter. Silvia Mercau
- **Equipo:**
 - Prof. María Alejandra Silnik
 - Lic. Silvia Pérez
 - Mgter. Andrea Yurcic
 - Lic. Julio Lonigro
 - Mgter. Hugo Cerúsico
 - Lic. María Ancelma Rosales
 - Lic. Fátima Barrio
 - Mgter. Jovita Kemelmajer

- **Abstract**

La presente investigación tiene como objeto de estudio la recuperación de aprendizajes corporales previos en la etapa inicial del estudio de un instrumento musical. Observamos que en la mediación del docente instrumentista, aparece como poco frecuente la inclusión de estrategias que posibiliten al alumno principiante la recuperación de aprendizajes de campos musicales o extramusicales, relacionados al cuerpo y al movimiento. Esto limita el desarrollo de sus recursos metacognitivos, insumo fundamental en el estudio de un instrumento. Se empleó una metodología afín al carácter cualitativo de la investigación, con encuestas a alumnos y entrevistas a profesores de instrumento como principal herramienta de recolección de datos, para dilucidar el modo en que la temática corporal se hace presente en el espacio áulico. Asimismo, se diseñó un instrumento para ayudar al profesor a recabar información sobre las experiencias previas de movimiento de los alumnos, y una guía de observación su desempeño corporal, material que fue puesto a prueba por un grupo de docentes de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Los resultados indicaron que si bien el aspecto corporal es abordado en

las clases de diferentes modos y con distintas intensidades, no suelen diseñarse estrategias pedagógicas específicas para su mediación, quedando insuficientemente trabajados, especialmente en lo que respecta a aprendizajes corporales previos de los alumnos, que podrían ser aprovechados y transferidos eficazmente al nuevo dominio.

ANEXO III

SIGUIENTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN VINCULADO

“Nuevas Aportaciones de la Investigación a la Formación del Intérprete Musical, Revisadas desde el Paradigma Enactivo”

Proyectos Bienales de Investigación SECTyP – UNCuyo: 20016/18

- **Directora:** Alejandra Claudia García Trabucco
- **Co-Directora:** Beatriz Elina Plana
- **Equipo:**
 - MELJÍN, Mariela
 - ROSALES, Ancelma
 - MÉNDEZ, Lourdes Virginia Inés
 - DOÑATE, Leandro
 - MONASTERIO, Florencia
 - SILNIK, María Alejandra
 - GIMÉNEZ CABALLERO, María José
 - PÁEZ, Laura
 - GERICÓ, Yanet Hebe

- **Abstract**

Este proyecto se propone explorar, seleccionar y analizar un conjunto de investigaciones recientes sobre la formación del intérprete musical, cuyo punto en común es la mirada cognitivista enactiva sobre el acto de enseñar y aprender a ejecutar música a través de un instrumento. Estas investigaciones, que dan cuenta de estudios y prácticas en instituciones de enseñanza de la música de diversas partes del mundo, se caracterizan por evidenciar un enfoque que pone a la experiencia en el centro de la escena pedagógica, y entienden la cognición como indivisible del cuerpo y la acción. El propósito es seleccionar un corpus de investigaciones relevantes en los términos descriptos y analizar sus hallazgos, puntos de convergencia y divergencia y posibles aplicaciones concretas en nuestro ámbito de pertenencia académica. Para tal fin, se toman tres ejes temáticos que

enmarcarán la búsqueda y posterior análisis: 1) Cognición corporizada, enactiva y experiencial en la construcción de la ejecución instrumental; 2) Reflejo de este enfoque en las prácticas de enseñanza; 3) Instancias de vinculación desde la perspectiva descripta, como compromiso con el entorno social. El propósito de este trabajo es colaborar en la renovación de la pedagogía de los instrumentos musicales, a la luz de un nuevo paradigma, el de las ciencias cognitivas de segunda generación, que se abre paso en diferentes campos científicos y educativos, y puede enriquecer y transformar también el ámbito de la construcción de conocimiento en la música ejecutada.

ANEXO IV

SÍNTESIS TESIS DE MAESTRÍA: *“Eutonía y Creatividad en la Formación de Músicos Profesionales”*

Master Internacional de Creatividad Aplicada Total.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Santiago de Compostela

Autora: María Alejandra Silnik

Director: Dr. David De Prado Díez

Junio de 2002

SÍNTESIS

El objetivo básico de esta Tesis apunta a desarrollar el Ser del músico profesional, de tal manera que pueda convertirse en un canal adecuado entre el texto y el público. Se parte de la base de que el buen intérprete, es decir un músico con gran destreza técnica, no siempre es buen comunicador

Proponemos una alternativa pedagógica en la formación del músico, que incluya a la persona toda, en el entendimiento de que uno toca o canta con todo su Ser y que es justamente eso, casi más que el texto de la partitura, lo que se expresa, o en definitiva lo que llega a quien escucha.

La idea central, consiste en utilizar estrategias Creativas y Corporales que, permitiendo el desbloqueo general, den lugar al surgimiento de avances en el plano lo musical. Hablamos de un componente emocional y espiritual en la educación

El cuerpo del músico es tan importante en el resultado final, como el instrumento que interpreta, ya que es su caja de resonancia. Es el instrumento con que toca su instrumento. Desde ahí es que nos planteamos la necesidad de una suerte de afinación de este cuerpo - sonido.

Las destrezas motrices que requiere la ejecución musical, guardan una vinculación directa con el equilibrio psicofísico del ejecutante. En relación a ello se explicitan en este trabajo, las estrechas relaciones entre capacidad intelectual, vida emocional y motricidad propiamente dicha.

Desde una profundización de su conciencia corporal, el músico podrá además prevenir o evitar las frecuentes patologías que aparecen debido a sobre esfuerzos y malas posturas.

La Eutonía como Técnica de Trabajo Corporal Consiente, tiene por objetivo fundamental el conocimiento de sí mismo a través de la conciencia corporal. Plantea la recuperación de la flexibilidad del tono muscular, entendiendo que este es el resultado del equilibrio entre el sistema nervioso simpático y parasimpático, lo que determina el tono vital de cada persona. A través de la Eutonía puede accederse además, al control y conocimiento del tono muscular adecuado para los diversos movimientos que la ejecución requiere.

El proyecto se propone la integración de la perspectiva de trabajo Creativo-Corporal a la Currículo de las licenciaturas y profesorados de la Dirección de Carreras Musicales pertenecientes a la Universidad Nacional de Cuyo.

ANEXO V

RESEÑA EDITORIAL DEL LIBRO: *“Oboe para Descubrir: Propuesta Pedagógica para el Estudio del Oboe. Nivel”*⁵¹

Es un manual destinado a estudiantes iniciales de oboe. La obra da relevancia a la exploración de los alumnos de cada aspecto nuevo que se va presentando en el conocimiento del oboe, tendiendo puentes entre lo cotidiano y las particularidades de la ejecución del instrumento. Se propone establecer una relación informal con las lectoras y lectores, presentando los temas con preguntas que estimulan la búsqueda de respuestas propias: «¿cómo te sostienes a ti mismo?»; «¿algo te suena raro?». O bien con frases que remiten al lenguaje coloquial: «nos vamos con la música a otra parte», «la fórmula del éxito», «¡a usar el aire, que es gratis!».

Mediante una comunicación directa y amistosa con el estudiante, el libro ha sido pensado para acompañar los muchos momentos de estudio individual y solitario que caracterizan el aprendizaje de todo instrumento musical. El texto se hace cómplice de los chicos y chicas a través de palabras de aliento, preguntas, propuestas de juego, chistes y comentarios, que leerán no necesariamente en clase sino principalmente cuando estén estudiando en sus casas. No obstante, no se trata de un manual de auto-instrucción, en el que se deja de lado al docente real para remplazarlo por la docente autora.

Por último, en sus dos apéndices, aporta por un lado partituras de obras para oboe con acompañamiento de piano y guitarra y, por otro, un cuestionario de experiencia previa a completar por los estudiantes.

⁵¹ Tomado de la contratapa.

ÍNDICE

Palabras preliminares 9

Parte 1: Un misterioso objeto llamado oboe

- 1.1 ¿Conoces al oboe? 21
- 1.2 Vamos a clasificar los instrumentos 22
- 1.3 Te presento al oboe 23
- 1.4 ¿Conoces tu respiración? 24
- 1.5 Este es tu sistema respiratorio 25
- 1.6 La embocadura 26
- 1.7 ¡¡¡A soplar!!! 27
- 1.8 ¿Conoces el sonido de la caña sola? 28
- 1.9 Seguimos explorando la caña sola 29
- 1.10 ¿Y el resto del oboe? ¡Manos a la obra! 30
- 1.11 Listos para in-corporar el oboe 31
- 1.12 Tres posiciones básicas para manejarte con el oboe 32
- 1.13 ¿Conoces las llaves del oboe? 33
- 1.14 Alerta + Soplo = ¡Ya estamos cerca de tocar! 34
- 1.15 El cuidado del oboe 35

Parte 2: El oboe natural

- 2.1 Tus primeras notas 39
- 2.2 Sonidos de distinta duración 40
- 2.3 Para comenzar un sonido 41
- 2.4 La respiración y la emisión... ¡en acción! 42
- 2.5 Ligar es como... enhebrar sonidos con el aire 43
- 2.6 Articulación con cambio de notas 45

- 2.7 Sonidos ligados y sonidos sueltos... combinados 46
- 2.8 Forma Rondó 47
- 2.9 Agrandamos el registro 48
- 2.10 Melodías que ya puedes tocar 50
- 2.11 Vamos hacia el registro grave 51
- 2.12 Notas nuevas... ¡canciones nuevas! 52
- 2.13 ¿Sabes lo que es un Canon? 53
- 2.14 Tocar... cantar... palmear... escuchar 54
- 2.15 Música de reyes y reinas 56
- 2.16 Y al finalizar la sesión de estudio... 57

Parte 3: El oboe mecanizado

- 3.1 Nos vamos con la música a otra parte 61
- 3.2 Tonalidad de Fa 62
- 3.4 Modo mayor / Modo menor 64
- 3.5 Canciones en modo mayor y menor 65
- 3.6 Pentacordios mayores y menores 67
- 3.7 Usemos el Sol# en diferentes contextos 68
- 3.8 Escala + Arpeggio + Terceras 70
- 3.9 Sigamos explorando el oboe 71
- 3.10 Escala mayor... ¡completa! 72
- 3.11 Más canciones del mundo 76
- 3.12 Hay escaleras y escaleras 77
- 3.13 Hay que ordenarse para poder estudiar 78

Parte 4: Los portavoces

- 4.1 ¿Sabes para qué sirve el medio agujero? 83
- 4.2 Música popular de aquí y allá 84
- 4.3 Re Mayor. ¡Se va la segunda... escala entera! 86
- 4.4 Mi Mayor. ¡También nos estiramos una octava! 87
- 4.5 Seguimos subiendo 88
- 4.6 Repertorio que combina medio agujero y primer portavoz 89
- 4.7 Sol Mayor 90
- 4.8 Fa Mayor 91
- 4.9 Canciones que nos llevan lejos... al mar Mediterráneo 92
- 4.10 La vocal adecuada, la velocidad de aire y el segundo portavoz 93
- 4.11 ¡Ahora sí! 95
- 4.12 ¿Y si rodamos por el círculo para el otro lado? 96
- 4.13 Escalas mayores ordenadas y con sus arpegios y terceras 97
- 4.14 Tonalidades relativas 99
- 4.15 Los vericuetos del tetracordio superior 101
- 4.16 Dúos para disfrutar tocando juntos 102
- 4.17 Tensiones y distensiones 106
- 4.18 ¿Y si juntamos todo lo que aprendimos? 107

Anexo 1: Obras con acompañamiento de piano o guitarra 111

Anexo 2 : Registro de experiencia previa 137

Bibliografía 145

ANEXO VI

EL CUERPO Y LO CORPORAL

ESQUEMA CORPORAL

“Lo corporal está en la creencia de que es posible despertar la sensibilidad de todos nuestros oídos internos y afinar los diapasones de los sentidos ocultos para consonar, sintonizar, ser contagiado, ser movido, ser vibrado, ser inspirado.” (Kesselman y Volosín, 1993: 219)

El cuerpo, en tanto constitución anatómica altamente especializada que permite las acciones en el mundo cotidiano, sin relación con la afectividad, la inteligencia y la voluntad, dista notablemente de esta, tan *musical*, afirmación de Kesselman.

La información sensorio motriz y las experiencias tónico emocionales se incorporan al capital de experiencias disponibles, ajustando la vida del sujeto al mundo de manera cada vez más especializada, desde los primeros días de vida, conformando así lo que se denomina *esquema corporal*.

Este concepto ha sido definido de maneras particulares por los diversos autores que se han ocupado de él. El punto de coincidencia es que este *esquema* es el resultado de las impresiones visuales, táctiles, cenestésicas y laberínticas que conforman el marco de referencia del individuo y con respecto al cual las diferentes percepciones cobran sentido.

Chokler aporta su ajustada definición desde una perspectiva dinámica y contextualizada.

“El esquema corporal aparece como una entidad psico-neurológica en transformación, indisociablemente marcada por los determinantes emocionales, históricos y sociales. Se constituye como una forma de integración de datos sensibles actuales y pasados, del devenir afectivo y cognitivo del sujeto, en una síntesis, construcción activa, permanentemente destruida y reconstruida que elabora el sentimiento del yo corporal vinculado estrechamente al sentimiento de identidad.” (Chokler. 2005:120)

Este esquema corporal, expresión de la identidad del sujeto y vehículo de su historia se constituye en una suerte de *núcleo duro* en relación al cual las nuevas integraciones posturales, motoras y gestuales serán posibles.

“El esquema corporal es un proceso subconsciente y el “escenario“, la base desde la que todos los movimientos son ejecutados.(...) Es un determinante importante del patrón del movimiento.” (Vishnivetz, 1994:161)

El dinamismo de este esquema corporal y los determinantes de la propia biografía hacen que en ocasiones se vea empobrecido, de manera transitoria o permanente. Las adaptaciones requeridas por ejemplo, ante el uso de un yeso, el cambio de raqueta de tenis o el manejar un modelo nuevo de auto, y los contextos en que éstas ocurran, harán que resulten más o menos plásticas.

En la medida que se generan experiencias de movimiento, se activan los receptores (cutáneos, viscerales, vestibulares, articulares, etc.) y la corteza motora *recuerda* o *graba* información que queda disponible para nuevas instancias.

TONO MUSCULAR

Al hablar de experiencias tónico afectivas cobra relevancia el concepto de *tono muscular*.

Se lo define como la tensión que tienen los músculos tanto en reposo como en movimiento, que varía de unas partes del cuerpo a otras. Esta configuración tónica es individual y variable. Constituye el sostén de la postura, a la par que acompaña y da soporte al movimiento (Sassano, 2003)

“La actividad fundamental, primitiva y permanente del músculo es la actividad tónica que constituye el telón de fondo de las actividades motrices y posturales, fijando la actitud, preparando el movimiento, subtendiendo el gesto, manteniendo la estática y el equilibrio.” (Mamo y Lager, en Le Boulch, 1978:111)

El concepto de tono muscular cobra sentido en relación a nuestro desarrollo del gesto *musical*, por una doble vía, que en definitiva representa dos caras de una moneda. Más allá de toda otra consideración, se trata de un movimiento. En segundo lugar, importa por la cualidad expresiva del mismo. Esta relación *tono – movimiento – emoción*, ubica a la acción de ejecutar un instrumento musical en el campo de las disciplinas corporales.

El cuerpo sostenido por el tono, *“el tejido del que están hechas las emociones”* (Wallon, 1965), es el que irá incorporando los diferentes automatismos vinculados al hecho de tocar, de maneras más o menos ajustadas. El modo en que ese proceso de aprendizajes se desarrolle, además del entorno y las matrices de aprendizaje del alumno, dependerá precisamente de esta distribución del tono muscular.

“Las habilidades motoras, la manipulación y las praxias, la utilización del espacio real, la organización entre el espacio representado y simbólico, del espacio gráfico, por ejemplo, están en relación con las más profundas vivencias donde está presente una intensa implicancia emocional que se expresa entre otras cosas por el tono muscular (“tono y emoción son las dos caras de una misma moneda Wallon) , la mirada, el gesto, la

distancia y la velocidad se cargan de significados, entrando en interjuego con los instrumentos biológicos funcionales y emocionales que se influyen mutuamente.” (Chokler. Op. cit.: 26)

Desde esta perspectiva, el tono muscular, uno de los modos más significativos en el que se expresan las emociones, afecta en forma permanente la postura corporal y la calidad de los movimientos. Es decir que más allá de la capacidad instalada a partir de las experiencias motrices que forman parte del esquema corporal, el factor emocional ocupa un lugar central en la actividad motora.

“El tono muscular que mantiene la actitud, prepara y guía el movimiento, es también, y al mismo tiempo, expresión de fluctuaciones emocionales y de una toma de contacto con el otro, conformando (...) desde sus orígenes la función más primitiva, durante mucho tiempo la única, de comunicación con su grupo social, inicialmente familiar.” (Ibíd.: 112)

“La emoción es para Wallon una manera de adaptarse al mundo y especialmente a los demás. Esta adaptación emocional es de origen esencialmente postural y su núcleo es el tono muscular”. (Ibíd.: 16)

La corriente emocional afecta en particular a la musculatura profunda, cercana a los huesos y encargada del soporte de la postura. Por eso se habla de un *tono postural*, diferenciándolo del *tono dinámico*. Esta tonicidad profunda es inconsciente y circula con enorme velocidad.

“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 y Aucouturier, 1977: 90)

El trabajo corporal consciente permite que el individuo logre penetrar y reconocer los contenidos alojados en hombros caídos o mentón excesivamente alto, por citar algunos ejemplos, que pueden aparecer en forma eventual o hallarse instalados como pauta habitual.

“El tono interno vegetativo no se puede separar del tono afectivo a causa de su estrecha relación con el sistema cardiovascular y los aparatos endocrinos ya que ambos se inducen recíprocamente con el grado de tensión de la musculatura involuntaria, es decir la postura corporal y la motórica de la expresión.” (Kretschmer en Moccio, 1986:70)

La inadecuada fluctuación de la musculatura profunda en el sostén postural, demanda la colaboración de la musculatura dinámica que, como su nombre lo indica, está vinculada al movimiento. Es así como se provocan alteraciones en ambos sentidos: postura y movimiento. Alterando la *melodía cinética*.

“En la medida en que los órganos del pensamiento, del sentido y del control no se encuentran preparados para una acción coordinada, continúa, suave y eficaz – y por lo tanto también agradable- hacemos intervenir partes del cuerpo sin discriminación alguna aún si no son necesarias para la acción de que se trate e incluso si interfieren en ella.” (Feldenkrais, 1980: 71)

La dependencia entre la habilidad motora y el estado del tono postural y cinético es absoluta. Aún en el aspecto mental de la misma, es decir entender qué hay que hacer e imaginar cómo lograrlo.

“El cerebro puede concentrarse en el fin a conseguir cuando están dadas las condiciones necesarias de estabilidad postural.” (Sassano, Op. cit.: 253)

EXPERIENCIAS TÓNICO AFECTIVAS

El concepto de experiencias *tónico-afectivas* mencionadas al definir el esquema corporal, hace referencia en particular al contexto en el que ocurrieron las experiencias motrices. Es decir pensamientos, sentimientos, imágenes, lugares y personas relacionadas que se inscriben como una totalidad en este sistema.

“La corteza motriz del cerebro donde se establecen las pautas y patrones que activan los músculos, se encuentra sólo a pocos milímetros por encima de la capa cerebral donde se operan los procesos de asociación. Todos los sentimientos y sensaciones que un hombre ha experimentado, se vincularon en algún momento con los procesos de asociación mental (...) En cada ocasión, el sistema entero consume una suerte de integración general que el cuerpo expresará en ese momento. La postura, la sensación, el sentimiento y el pensamiento, así como los procesos bioquímicos y hormonales se combinan de modo tal que forman un todo que no puede dividirse en sus distintas partes. (Feldenkrais, Op. cit.: 48)

Es por ello que los entrenamientos meramente mecánicos, que no consideran la historia del cuerpo involucrado y sus particulares modos de enfrentarse a las demandas, suelen ser poco efectivos. Lejos de todo psicologismo, la memoria de placer, miedo o dolor estará activa -más allá de que se opte por no considerarla-, afectando la calidad de realización motora.

“Con el tiempo, nuestros cuerpos acaban convirtiéndose en autobiografías ambulantes, que van contando a amigos y extraños las tensiones mayores y menores que hemos padecido en nuestras vidas. Algunas alteraciones funcionales sobrevenidas a consecuencia de accidentes, como por ejemplo, una movilidad limitada en un brazo herido en otro tiempo, entran a formar parte del propio comportamiento corporal de forma permanente. 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 sensorio motriz.” (Ferguson, 1989: 292)

La profundización de la conciencia corporal permite por ejemplo, registrar el exceso de tensión en las mandíbulas, en los puños, los glúteos, etc. Al liberar estas zonas es posible que circule correctamente la información tanto para la postura como para el ajuste motor. Un miembro rigidizado o con bajo tono responde torpe y desorganizadamente. El trabajo sensorperceptivo promueve un despertar de zonas que por falta de estímulo, exceso de tensión u otros factores se ven impedidas de cumplir con su función de *agente de comunicación*. Con datos escasos y/o pobres, las respuestas tiene menor plasticidad y precisión, lo que reduce el ajuste con el objetivo propuesto.

Dado el lugar central que ocupan las tramas armadas en torno a tono-movimiento-emoción, las consecuencias de adaptaciones poco exitosas pueden ser graves. Tanto desde lo perceptivo como en cuanto a la acción en sí, expresándose en dificultades vinculadas a ritmos, velocidades, ajustes espaciales, etc.

“Un Esquema Corporal borroso o mal estructurado es un déficit en la relación sujeto-mundo externo, que se traduce en el plano de la percepción (en la estructuración espacio temporal), de la motricidad (torpeza, incoordinación, mala postura), de las relaciones con los demás (inseguridad en este universo en movimiento que origina perturbaciones afectivas las cuales perturban a su vez las relaciones con los demás.” (Le Boulch, Op. cit.: 47)

MOVIMIENTO

Si bien se ha aludido al movimiento de diversos modos al hablar de *esquema corporal* y *tono muscular*, conviene ajustar conceptos para poder llegar a una mirada enriquecida sobre el gesto musical.

En una breve síntesis, podemos decir que el conjunto de experiencias vividas por un individuo determina el modo en que se ha ido conformando su *esquema corporal* y el estado de su tonicidad. Si bien ambos son fluctuantes, hay una identidad que se sostiene en el tiempo, expresada en una determinada postura y un estilo de gestualidad y movimiento.

“Los diversos músculos agonistas y antagonistas, articulaciones y tendones participan en las formas motoras más directas. Nuestro sentido cinestésico, que inspecciona la actividad de estas regiones, nos permite juzgar la oportunidad y medida de nuestros movimientos y hacer los ajustes necesarios como consecuencia de esta información.”
(Gardner, 1995: 239)

Esta particular organización de la motricidad puede tener niveles muy diferentes de calidad y efectividad. Además, está ligada estrechamente al objetivo, que determinará la motivación hacia determinadas expresiones motrices y el ámbito en que tienen lugar.

DISPONIBILIDAD CORPORAL

El concepto de *disponibilidad corporal* permite evaluar el modo en el que este complejo sistema se expresa.

“El concepto de disponibilidad corporal se refiere a la capacidad de utilización intencional del cuerpo y a la calidad de la realización motora y gestual en cuanto a precisión, armonía, habilidad y logro del proyecto.”
(Chokler, Op. cit.: 50)

Una persona que tiene miedo a caerse o a hacerse daño al interactuar con una pelota, por ejemplo, no logra ajustar sus movimientos en términos espacio - temporales como para lanzarla, atajarla o desplazarse con ella picándola. Al no

lograr seguridad en su postura, el resto de las expresiones se verán afectadas, ya sea en la manipulación de objetos o en desplazamientos y ajustes del propio cuerpo en el espacio. De hecho es probable que cuente con una historia de experiencias dolorosas o al menos displacenteras en términos de golpes o caídas. El registro de frustración ante esta dificultad, retroalimenta negativamente, interfiriendo en la habilidad de logro motriz general.

Distinto es el caso de otro individuo que confía en su cuerpo como para adecuarlo a distintos proyectos motores con regular rendimiento en la coordinación ojo-mano o en el desplazamiento armónico de los distintos segmentos corporales. Habrá un registro de autosatisfacción ligado al disfrute y la entrega, que precisamente alimenta un circuito potenciador de las capacidades

La *disponibilidad corporal* está ligada de forma directa al manejo del equilibrio. La posibilidad de realizar movimientos con comodidad y evitando tensiones innecesarias, dependerá del modo en que se haya estructurado esta vivencia del cuerpo en el espacio, expresada en el control del equilibrio. Una flexibilidad de tono, con posibilidad de ajustarse a cada proyecto, con la intensidad requerida, será determinante en la estructuración y desarrollo de las praxias y en el tono vital en general.

ANEXO VII

EUTONÍA COMO HERRAMIENTA DE METACOGNICIÓN CORPORAL

La Eutonía (Gerda Alexander, 1908 – 1992: Alemania-Dinamarca) es una Técnica de Trabajo Corporal Conciente que tiene por objetivo la regulación del tono muscular. El eje alrededor del cual trabaja, reside en que los distintos estadios de la escala tónica conllevan respuestas psíquicas y emocionales específicas, las cuales en general no llegan a ser reconocidas dado que no hay un entrenamiento sensible en ese sentido.

En palabras de su creadora, esta técnica *“permite al hipertónico (tono alto, tenso) descubrir la vivencia de un estado de calma, y al hipotónico (tono bajo, muy relajado) la vivacidad y la soltura que brinda un tono más elevado”* (Alexander, G., 1983: 145).

Como se ha dicho, con frecuencia estas modulaciones tónicas pierden su flexibilidad adaptativa, comenzando a disponerse lo que comúnmente se denominan bloqueos. Los mismos, leídos desde la dinámica neurofisiológica serían respuestas físicas a dificultades afectivas. El punto de inflexión es de qué manera esta clase de trabajo sobre el cuerpo puede afectar esos patrones de respuesta. Hablaríamos entonces de flexibilizar el cuerpo para adquirir nuevos matices emocionales.

Se habla de regulación tónica o de *grado de tensión muscular óptimo*, y no de relajación, dado que el grado de tensión o esfuerzo que requiere cada actividad, se corresponde con puntos diferentes de una *escala tónica* que se extiende entre la máxima relajación y la máxima tensión.

“Eutonía: tonicidad armoniosamente equilibrada y en adaptación constante, en justa relación con la acción que se va a vivir.” (Ibíd.: 16)

La Eutonía cuya etimología refiere a *eu*: bueno, correcto, armonioso, y *tonus*: tono, plantea la recuperación de la flexibilidad del tono muscular, entendiendo que este es el resultado del equilibrio entre el sistema nervioso simpático y parasimpático lo que en definitiva determina el tono vital de cada persona.

“La Eutonía es una pedagogía y una terapia corporal que sitúa al individuo en una situación de investigación sobre su propia individualidad. Es una acción objetiva que permite a la persona liberar energías latentes, descubrir y reforzar su identidad y experimentar su unidad psicosomática.” (Brieghel – Muller y ot. en del Blanco, 1999: 11)

Tanto la regulación tónica como el trabajo de autoconocimiento que la misma conlleva, convierten a la Eutonía en una herramienta que tiene incidencia directa en el acceso y despliegue del propio bagaje intelectual, emocional y expresivo. Hablamos de un tono vital armonioso que permite recuperar la posibilidad natural de adaptarnos a las situaciones con el esfuerzo físico, la apertura emocional y la capacidad de pensar requeridas.

“La Eutonía es un estado que consiste en mantener todas las partes del cuerpo en un grado 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, 1981: 48)

EUTONÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GESTO MUSICAL

La propuesta de esta técnica mantiene estrecha relación con el enfoque desarrollado, en relación a la necesidad del alumno principiante de cobrar autonomía en las destrezas vinculadas a la construcción del GM. La posibilidad de mantener un contacto permanente sobre los registros sensoperceptivos, propioceptivos y exteroceptivos, brinda al ejecutante la información necesaria para realizar los ajustes necesarios en el curso de la acción de tocar propiamente dicha.

“La práctica de la Eutonía permite concienciar los hábitos erróneos en el funcionamiento del cuerpo habitual (...) y convertir las actividades automáticas en actividades realizadas en forma conciente.” (Vishnivetz, Op. cit.: 229)

El entrenamiento que propone esta técnica ayuda a profundizar la percepción corporal, fundamentalmente la discriminación de los registros y la posibilidad de conocerlos y nombrarlos. Aprendizaje significativo en el caso que nos ocupa. Dado

que la dificultad en la resolución de la complejidad del momento inicial del aprendizaje instrumental suele provocar una suerte de desconexión del cuerpo y de su movilidad natural, cómoda y eficaz.

“El pianista, correctamente sentado, con buenos apoyos y el cuerpo energéticamente orientado hacia el teclado, experimentará libertad, comodidad y economía de esfuerzo, para realizar el sutil y a la vez exigente trabajo que el toque instrumental requiere por parte de dedos y manos.” (Gainza y Kesselman, Op. cit.: 91)

El desarrollo de la conciencia kinestésica en las personas que realizan actividades con su cuerpo, de manera sostenida y con alto nivel de exigencia, permite un mejor aprovechamiento de las competencias desarrolladas, a la vez que favorece la prevención de dificultades que suelen aparecer debido a un *mal uso del cuerpo*. Posturas forzadas, excesos de tensión, hábitos posturales erróneos, etc.

La construcción de nuevas praxias así como la rectificación de automatismos requiere de esta conciencia corporal que permita registrar y diferenciar las sensaciones en las distintas partes del cuerpo, en quietud, en movimiento y en la manipulación de objetos.

“El trabajo con Eutonía provoca como resultado:

- *Ampliación de la autopercepción, del alineamiento de las diversas partes del cuerpo en posición estática, en movimiento y en locomoción.*
- *Mayor percepción del espacio circundante y de la ubicación del cuerpo al moverse en el espacio.”*
(Vishnivetz, Op. cit.: 156)

La regulación del tono postural, más allá de las ventajas en cuanto al equilibrio y la soltura en el movimiento, provoca una armonización psicofísica a partir de la estrecha relación entre la musculatura profunda y el sistema nervioso. Se favorece de este modo la capacidad cognitiva y emocional haciendo más fluida la expresión. Al reducirse las restricciones del movimiento y los desajustes posturales que provocan las crispaciones y tensiones localizadas, la disponibilidad corporal se ve notablemente beneficiada.

Otro tanto ocurre en relación a la *melodía cinética*, concepto que se trabaja bajo la denominación de *movimiento eutónico*.

“Toda definición del movimiento eutónico reside en la realización de esta melodía cinética. En esta justa relación de intensidad, de ritmo, y de relación topológica. Es movimiento eutónico cuando estas diversas relaciones y sinergias son lo que deben ser en la optimización del movimiento, sin contracción inútil, ni demasiado larga, ni demasiado corta, ni demasiado poco intenso, y ello en el momento en que es necesario.” (Murcia, 1997 en Murcia y Roca Martínez, 2000: 21)

Esta clase particular de movimiento, económico y eficaz podría relacionarse con la idea de movimiento global expresada por Wan y Huon (2005). En este caso la regulación de tensiones permite que fluyan con naturalidad los automatismos aprendidos, dándole soltura a la acción.

Si bien la conciencia del movimiento implica un monitoreo, se refiere a la acción en sí misma como unidad y no a los detalles de la misma. Se aclaró en su momento que esa clase de desagregación de las partes que componen cada *praxia compleja* es necesaria en la fase de aprendizaje o rectificación. Justamente la incorporación a la corteza motora como *automatismo* la convierten en un recurso disponible, sin necesidad de ser estructurada en cada ocasión.

Esta ampliación de la cognición en torno a la vivencia psicofísica permite la adecuada evaluación y adaptación del cuerpo a las necesidades de cada tarea, evitando esfuerzos innecesarios y optimizando el capital de habilidades y destrezas con que se cuenta. Consiste en un entrenamiento cuyo eje central es la permanente retroalimentación, herramienta determinante en el desarrollo del músico.

“La Eutonía trabaja para que las tensiones innecesarias desaparezcan gradualmente o sean reducidas, de modo que el alumno participe activamente en el proceso de modificación de sus conductas. El alumno contribuye para que los cambios se efectúen en su organismo (...). Se da el tiempo que necesita para explorar. Así va descubriendo qué necesita modificar y cómo hacerlo (encuentra las

respuestas a sus preguntas al observarse), respetando su propio ritmo.”
(Vishnivetz, Op. cit.: 229)

El trabajo de exploración permanente se realiza a través de uso sistemático del *inventario*, que como su nombre lo indica propugna una exhaustiva auto-observación para tomar contacto con *lo que hay*.

“Es un recurso que propone a la organización corporal, una manera (...) de desglosar la simultaneidad de vivencias, de ordenar las percepciones, las regiones del cuerpo.” (Gainza y Kesselman, Op. cit.: 37)

La Eutonía demanda del alumno concentración, observación detallada de la acción mientras ocurre, y jerarquización de la información recabada. Entendemos que esta clase escucha se trasforma en un recurso de *metacognición corporal* de suma validez en el campo que nos ocupa.

“Tanto la práctica de la música como la de la Eutonía requieren por parte de la persona, un alto grado de sensibilidad, concentración, imaginación, percepción interna, equilibrio, sentido del silencio, impulso, ritmo, etc. condiciones estas destinadas a encarnarse en las producciones personales que contribuye a gestar.” (Ibíd.: 119)

ANEXO VIII

¿ENSEÑAR O ENSAÑAR?

La Enseñanza del Piano hace Intersección con el Psicoanálisis

por **Miguel Erglis**: Licenciado en Psicología,
Psicoanalista y Profesor de Piano

“¿Existe la posibilidad de una intersección entre dos supuestas heterogeneidades como son el **psicoanálisis** y las **clases de piano**? ¿Habrá una relación posible, un encuentro?

Desde ya voy adelantando que sí, que la experiencia del análisis abre un campo de múltiples posibilidades, una nueva aventura, tal vez un poco insólita en la enseñanza. Y nombro al piano y el psicoanálisis como supuestas heterogeneidades porque son eso: supuestas. Hay todo un campo donde el piano y el psicoanálisis son muy afines. La música es pura subjetividad en el hecho de la creación, y el psicoanálisis es la ciencia de la subjetividad.

Voy a decir algo que repetimos los que nos analizamos cuando intentamos explicar algo de esta experiencia inexplicable: el análisis, si es que es una experiencia, no deja nada igual.

A mí me pasó también con la docencia. Llegué al psicoanálisis a **quejarme** - como todo neurótico que se precie de tal- de mis desgracias, y de lo incomprendido que era, yo, tan buen profesor, pero que los alumnos le duraban tan poquitas clases. Todo iba muy bien. pero de pronto los alumnos desaparecían y no venían más. Y se me terminaron subvirtiéndose la mayoría de mis creencias con respecto a la enseñanza del piano. Todo comienza cuando uno se pregunta "**¿Y qué pasaría si...?**"

Todo me hacía pensar que era un buen casamiento, que algo interesante tenía que suceder. Es simple, muy simple; pasé de ser un profesor que creía que la escena de la enseñanza era esa que se veía y que todo era cuestión de **voluntarismo** y de **romperles la paciencia** a mis pobres alumnos "mandoneándolos", para que pusieran las manos "así o asá"; a comprobar que la enseñanza del piano era un posible **encuentro entre dos subjetividades, la del profesor y la del alumno**. Hasta el momento no se refutó aun esta idea: el proceso funciona mientras haya transferencia. **El aprendizaje es un "entre"**, un espacio transicional, un lugar donde nos ponemos a jugar, pero a jugar en serio.

Lo que quiero presentar en este texto es una modalidad de la enseñanza del piano. Esta modalidad tiene por marco teórico al psicoanálisis y lo vengo desarrollando desde hace diez años. Como todo enfoque desde el psicoanálisis, está sometido a continua revisión. Pero antes que nada, me quiero presentar, y contarles un par de anécdotas, porque creo que lo mejor que puedo hacer es confrontar, pero no con supuestos enemigos externos, de esos que solemos tener los neuróticos por doquier. Quiero confrontar con el peor enemigo que he tenido como profesor, que he sido yo mismo. Quiero mostrar cómo era enseñando. Creo que esto va a posibilitar que se entienda por qué fue necesario un profesor de piano con formación psicoanalítica. Acá va.

Señoras y señores, les presento el paraíso de la violencia secundaria¹

Soy profesor de piano desde hace veinte años. Comencé casi por accidente, como sucede con la mayoría de los que nos dedicamos a la música en este país. Es una carrera "**equivoca**", ya que todos los que empezamos somos preparados para ser pianistas y vivimos la docencia como una profesión de segunda (o, si se me permite la expresión, de cuarta). El que se dedica a la docencia, en el imaginario, es porque "no le dio para más", por lo tanto ante las caras de sospecha de algunos compañeros músicos, uno debe justificarse continuamente que es docente por elección. En el gremio, un docente es virtualmente **un pianista fracasado**.

Tan poco somos preparados para ser profesores, que la gran mayoría de nosotros sentimos como una pavada innecesaria tener las pocas materias de formación docente que tenemos en el Conservatorio, que suponemos que es un Instituto de Formación Docente... **¿Para qué aprender "psicología evolutiva" si uno quiere tocar el piano?** ¿Qué tendrá que ver la fase anal con la música?

En el ambiente hay una frase acuñada que es repetida sin ser cuestionada que dice que "*para ser buen profesor es suficiente con ser buen instrumentista*". La última vez que la escuché fue proferida por el director de un Conservatorio, que pensaba eliminar las materias pedagógicas de la currícula de los profesorado, porque "*con ser buen instrumentista basta*", y "*la psicología está para los locos*".

Ahora bien, la formación pianística, salvo unas pocas excepciones suele ser de una **rigidez casi intolerable**. Está naturalizado que debe ser así y por lo tanto no se cuestiona. La gran mayoría de los que se someten a las lecciones de piano está resignado a que esta es la **única forma de aprender**. Hay una aceptación implícita de que el profesor debe decidir por el alumno lo que "es mejor para él". Así empiezan dando consejos sobre todo lo que le debe interesar al alumno: con un poco de suerte se extienden los consejos a toda su vida privada.

Muchos profesores dedicamos clases enteras a "**domesticar**" a los alumnos, al mejor estilo de la aparatología de papá Schreber ²: cómo hay que poner la mano en el teclado, cómo sentarse; exigiendo una sumisión absoluta al piano (y al profesor, claro está). Pareciera que imaginariamente se produce la ecuación profesor = piano, a modo de esos padres que producen esa confusión tan nociva "*si no hacés lo que yo quiero, es porque no me querés*". Y de ahí a **apropiarse** de la subjetividad del alumno no hay más que un paso.

Cada minuto que uno no le dedicó al piano lo vive con una **culpa** insoportable, porque si algo no sale es esperable un reto del maestro. Como si aprender a tocar el piano y someterse a una **sesión de torturas** fueran casi sinónimos. Ni hablar de no estudiar o desafiar al "maestro"; el alumno es amenazado con su expulsión. ¿No suena todo esto un poco a que el alumno es una **propiedad** del profesor? Y se hace otra lamentable sinonimia: **cuanto más salvaje es el maestro, mejor profesor es.**

Yo me pregunto, señores: estos profesores **¿enseñan o ensañan?**

Es más fácil acceder a los testimonios de quienes **sobrevivieron** a la experiencia que quienes **no pudieron tolerarla** y tal vez dejaron una carrera en el camino. Y cuando uno, desde la experiencia de profesor, accede a estos testimonios, los alumnos **no los registran como traumáticos, pero sí los viven con la culpa de no haber satisfecho al profesor.** Yo también empecé mi carrera docente creyendo que era "un elegido" para ser pianista. Y terminé eligiendo la docencia por vocación.

Y con este bagaje en mis espaldas empecé.

Ahí estaba mi primera alumna. Había que explicarle **todo**. Así me había dicho mi maestra que tenía que hacer, porque ella también lo hizo conmigo.

Entonces descerrajé una **ametralladora de conceptos**, porque, no sé si les conté, pero hay que explicar todo de movida, porque si no después los alumnos se envician. Hay que corregir todos los problemas **antes de que aparezcan**: postura de la mano, cómo sentarse, las notas, cuántas miles de horas por día hay que estudiar, etc. Después de todo eso, la alumna, estoicamente toca y todo. Y cuando toca, algo hay que decir porque para eso estamos: para **corregir** lo que está **mal**. Y algo seguro que estará mal. En una clase uno tiene que dejarle en claro al alumno que **uno sabe**. Y mucho. Hay que deslumbrar.

Acto seguido. me recuerdo diciéndole a esta pobre mártir de mis primeros palotes en la enseñanza que tenía que bajar más los nudillos de los dedos al tocar. Cosa absolutamente imposible de lograr. Es como pedirle a una persona que camine con sus rodillas al revés. Y como no lo podía hacer entonces me dediqué esta primera (y

última) clase, a decirle que bajara los nudillos, que bajara los nudillos, que bajara los nudillos. Y a dejarlo como tarea para el hogar.

Después de una larga charla con una mamá que me estaba pidiendo clases de piano para la hija, recuerdo que la conversación giraba en torno a la exigencia. Seguramente yo ya había dejado en claro lo que todo profesor de piano se ve en la necesidad de aclarar, por no decir la obligación de decir: que **aprender el piano era muy difícil, un gran sacrificio, que había que estudiar muchas horas**. Como mi maestra de piano hacía mucho hincapié en la relajación y en el buen sonido, lógicamente ya había introducido en la charla también eso porque sentía que lo más importante era enseñar según los principios que mi maestra me había enseñado.

Se hizo un breve silencio, y esta mamá me empezó a explicar que la hija quería nada más tocar el piano, algunas obras, pasarla bien, disfrutar, pero que **no quería ser concertista**. Y entonces yo arremetí otra vez, y todas las veces que hiciera falta, porque, obviamente, esta mamá no entendía nada, que estaba bien, que yo no le iba a enseñar para ser concertista pero que era importante la relajación, el sonido, estudiar todos los días, porque el piano era muy difícil, también la lectura, todo había que hacerlo bien desde el principio porque después era muy difícil corregir.

Supongamos que esta mamá ya estaba entendiendo bastante de la situación planteada porque me volvió a decir, me parece que de manera más firme: sí, pero no es para que sea concertista."

Y mi respuesta no se hizo esperar, había que mostrar quién era uno: **"Señora, no importa si su hija quiere ser concertista o no. El piano se toca de una sola manera: bien."**

Se imaginarán que terminó bien pronto la charla y como era esperable la mamá entendió demasiado bien. Que no tenía que poner la educación pianística de su hija en mis manos y no llamó nunca más.

Un día empecé a sospechar que enseñar **no era** sólo una cuestión de aprender a escuchar lo que el alumno tocaba en la clase, ni cómo ponía las manos en el teclado, ni cómo se sentaba. Lo importante era cómo su subjetividad se iba manifestando en el devenir. **Había mucho más por escuchar**. Empezó a aparecer la sospecha, que el tiempo y mis alumnos me fueron confirmando, de que muchas veces el aprender o no aprender es una cuestión de cómo está planteada **la relación entre el profesor y el alumno**, lo que en psicoanálisis llamamos "transferencia". También comencé a darle importancia a cómo el profesor plantea el aprendizaje y con qué consignas.

Las clases comienzan con un momento, generalmente corto, de transferencia positiva, donde todo va viento en popa. Pero el verdadero proceso de aprendizaje comienza ante la primera manifestación de transferencia negativa, ahí es donde el profesor y el alumno se tienen que arremangar y **ponerse a trabajar**.

Fui incorporando una noción que nos cuesta mucho a los profesores: **el respeto por el alumno**. No se le puede decir cualquier cosa a un alumno en nombre del aprendizaje. Alguien me decía, no hace tanto tiempo: "Ah, sí, cuando el alumno no hace lo que vos querés, entonces usás la psicología.", haciendo una más que abominable equivalencia entre psicología, psicoanálisis y manipulación. Es más, habría que usar la psicología cuando el alumno hace demasiado lo que uno quiere. Hubo que empezar a desprenderse de esa herramienta tan destructiva que es la **manipulación** y que es tan tentadora en la enseñanza, no en vano es tan usada.

También hubo que dejar caer otro supuesto espantoso que teñía mi modalidad de enseñanza: **"si el alumno no hace algo es por mala voluntad"**.

Descubrimiento: el alumno no es uno mismo, y a veces puede tener dificultades. Es más, lo más probable es que haya dificultades. Pero es labor del profesor aprender a adentrarse en el mundo subjetivo del alumno. Cuando los profesores nos enojamos con los alumnos que no aprenden o que no estudian, estamos expulsando el problema de la escena de la clase para no verlo más, pero el problema sigue existiendo. Es verdad que nos angustiamos cuando vemos que el proceso está atascado, y que realmente da mucho trabajo poder relanzarlo. Con el enojo uno se evita una alta cuota de frustración. **Porque no hay nada más frustrante que un alumno que no aprende**.

En muchos alumnos sucede que comienzan manifestando que tienen muchas ganas de aprender, cosa que es verdad, pero también comienza a pasar que ese mismo alumno no estudia nunca o falta a las clases. ¿Por qué uno no puede pensar que ahí el alumno está resistiendo al aprendizaje? Y el tiempo y la práctica me fueron llevando a pensar que, pueden suceder **las dos cosas a la vez** : por un lado el deseo de saber, por el otro no querer saber nada de eso.

Profesor, para lo que guste mandar.

Poco va quedando de ese profesor que fui. Si cuento esas anécdotas es porque creo que fui un buen ejemplo. **De lo que no se debe hacer**.

Mi enseñanza se revolucionó. Hoy mis alumnos me convocan a su propia demanda de aprendizaje. Trabajamos sobre el modelo del juego infantil, creando, preguntando. Mi método se fue transformando hasta poder ir haciendo de cada proceso un hecho único, a medida. Hay que inventar una modalidad de enseñanza

apropiada para cada modalidad de aprendizaje. **Soy un profesor distinto para cada uno.** Hay una única premisa en mi manera de enseñar : *la verdad del método es que no hay método.* Hay un renovarse permanente, ir siguiendo el proceso allí por donde vaya, un encuentro. Algunas veces les digo a los alumnos que en realidad cuando se sienten entrampados en cuánto tiempo van a tener que tomar clases, que **el compromiso se renueva clase a clase.** Uno toma una clase, si le gustó toma otra y después otra. Un día el proceso termina, y hay que ir a otro lado. Es bueno poder reconocer también esos momentos: lentamente uno se va desmituyendo de su Lugar de Saber. ¿De qué manera? Transmitiendo el saber a los alumnos y permitiendo que se apropien efectivamente de él.

Que ellos puedan **explayarse** y que yo pueda **escuchar** cuáles son sus dificultades. Muchas veces hay que trabajar para que haya registro de la dificultad, problematizar lo que alumno cree que es una fatalidad. Me siento orgulloso porque hasta pudo suceder algunas veces que algún alumno lograba remover, casi sin querer, algún síntoma de aprendizaje. Rescatando lo más que se pueda el placer de tocar y el deseo de aprender, con los vericuetos que sabemos que el deseo plantea.

Simplemente esto es lo que les quería contar de cómo un profesor de piano puede ir **trabajando con el psicoanálisis como teorización flotante** y cómo todo puede cambiar a partir de eso. Cómo se produce una necesaria implicación subjetiva. Creyendo en el aprendizaje, tratando de dejar de lado **tanta violencia secundaria** y sosteniendo el proceso en el **respeto a la subjetividad del alumno y apostando a que lo mejor suceda."**

Miguel Erglis

Bibliografía

- RODULFO, Ricardo: "El niño y el significante". Buenos Aires, Paidós, 1993.
- RODULFO, Ricardo: "Estudios Clínicos" Del pictograma al significante. Buenos Aires. Paidós. 1992.
- CASTORIADIS- AULAGNIER, Piera: "La violencia de la interpretación". Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1993.
- DOLTO, Françoise: "La causa de los niños". Barcelona, Paidós, 1996.
- DOLTO, Françoise: "En el juego del deseo". México, Siglo Veintiuno editores, 1981.
- FERNÁNDEZ, Alicia: "Poner en juego el saber" Buenos Aires. Nueva Visión Editores, 2000.
- MANNONI, Maud: "La educación imposible". México, Siglo Veintiuno editores, 1990.
- MORÍN, Edgar: "La cabeza bien puesta". Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- WINNICOTT, Donald: "Realidad y Juego". Barcelona, Gedisa editorial, 1996.
- WINNICOTT, Donald: "Escritos de Pediatría y Psicoanálisis 1931- 1956". Barcelona, Editorial Laia, 1979.

Notas al pie

1. "Violencia secundaria" es un término acuñado por Piera Aulagnier, psicoanalista francesa. Dice [es] siempre perjudicial y nunca necesaria para el funcionamiento del yo". "si es tan amplia como persuasiva, hasta el punto de ser desconocida por sus propias víctimas, ello se debe a que logra apropiarse de los calificativos de necesaria y natural."
2. Paul Schreber padre, pedagogo alemán de reconocidísima fama, sus libros sobre educación infantil tuvieron gran éxito en la Alemania de fines del Siglo XIX, y principios del Siglo XX. Un detalle: Freud descubrió y describió el mecanismo psíquico de la paranoia basándose en las Memorias de Paul Daniel Schreber, quien desencadenó una paranoia luego de ser nombrado Ministro de la Corte Suprema. Cabe destacar que la pedagogía de Schreber padre incluía desde una sofisticada aparatología para mantener derechos a los niños, hasta la utilización de amenazas y castigos corporales. La nota más interesante es que Schreber hijo construyó sus delirios en torno a toda esta parafernalia pedagógica de su padre.

ANEXO IX

CICLO ¡ESCUCHATE!: **Crónicas de Alumnos**

TALLER DE EUTONÍA

“Cada movimiento que hago es una forma de relacionarme con la superficie terrestre. Es decir, mi cuerpo no es un ente aislado con un espacio circunscrito sólo a su propia masa, sino que *es parte de* un espacio gigante, con el cual me relaciono en cada acción. De esa relación con el espacio del que formo parte depende en gran medida mi calidad de vida.” G.B

“He notado que la semana anterior, que fue de locura, logré no contracturar la zona de hombros, cuello y cabeza, que creo, desde que tengo uso de razón, siento que contracturo.” A.O.

“Cuando trabajamos los pies y presté atención a su estructura, recién pude sentir que eran los cimientos de mi cuerpo y me di cuenta de la importancia que poseen los mismos. Sinceramente cuando volví a pararme me sentí mucho más equilibrada y hasta más elastizada. Como que el hecho de tener una buena base le quitó esfuerzo al resto del cuerpo y lo impulsó hacia arriba.” R.F.

“Este primer encuentro me sirvió para darme cuenta de lo importante de mantener un equilibrio corporal al interpretar; me doy cuenta que haya partes del cuerpo donde pongo demasiada tensión sin que tenga nada que ver con las partes de mi cuerpo que tengo que utilizar, y hace que no pueda controlar lo involucrado en mi interpretación. (...) Sé que es muy importante el ser consciente de mi cuerpo al momento de la concentración, qua al estar cómoda puedo prestar mayor atención a la interpretación.” G.R.

“Después de hacer todos los ejercicios con los pies, los huesos, tomar conciencia de ellos, cambió totalmente mi apoyo. Antes era como si existiese nada más el costado o los bordes del pie, pero después era una base más amplia; eso es muy bueno para tocar, armar la base desde allí.” E.M

“Ha sido de gran ayuda tomar conciencia del papel fundamental que juegan los huesos en general y en particular en los pies, para comenzar a descansar el peso del cuerpo sobre ellos y no tanto sobre los músculos, exigiendo de éstos un esfuerzo innecesario y evitable. (...) La conciencia de los huesos de las piernas también ayuda a sostener el cuerpo, como fuertes vigas que dan estabilidad a una gran construcción.” O.P.

“Al conocer el volumen de nuestro brazo y el trabajar con un compañero para lograr la pasividad, pude lograr mayor independencia a la hora de tocar ya que se siente más el peso del brazo y sus dimensiones sobre el instrumento; aprovechadas hacia el instrumento, siendo más consciente de mi brazo puedo manejarlo como quiero y necesito, dejando caer los dedos con el sólo peso de la mano.” B.F.

“El pensar en los huesos y reconocerlos, le dio una mejor calidad a mi pisada, el resto de mi cuerpo empezó a confiar en mis pies y se relajó un poquito más. (...) Trabajamos las piernas, me impresionó la fuerza que tienen. Justamente estaba en la búsqueda de relajar mis hombros y abrir el pecho (al cantar y “estar” en general) el hecho de concienciar mis piernas le quitó un poco de responsabilidad a hombros y espalda. M.P.

TALLER DE MUSICOTERAPIA

“Creo que se me hizo ese clíck de unión entre el cuerpo, la mente y los sentimientos (...) entendí cómo funciona esa gran incógnita de la interpretación, y que siempre están las preguntas: qué es lo que quiero transmitir o para quién toco. Es eso lo que te motiva a buscar algo más que reproducir notas (...) He aprendido e interiorizado el escuchate, ESCUCHATE desde adentro. Los encuentros fueron muy emotivos y me encanto que hiciéramos ese ejercicio de escuchar al otro (en las improvisaciones) de escucharte y escuchar a los demás. GRACIAS es lo que puedo decir; es muy valioso trabajar desde este punto (los sentimientos, compartir, dar, llegar, sentir que somos humanos y no maquinatas...)”.

“(...) De pronto, AHORA, sólo escucho, siento, respiro, sueño, juego, me arriesgo a SER YO”.

“Disfruté de todos los encuentros, me sentí cómoda y distendida (...) Pude apreciar como desde el juego, el libre movimiento y el sonido afloraron cosas que estaban adentro guardadas; luchas internas, bloqueos, necesidades, miedos (...) a veces los ruidos externos no nos dejan aflorar nuestras emociones y éstas desde el silencio se hacen presentes.”

“Me resulta muy importante escuchar las experiencias de cada uno de los miembros del grupo. Me gusta escuchar atentamente y siento que cada experiencia es un aprendizaje nuevo para mí. Los momentos de meditación y concentración me han servido mucho para poder despejar la mente de tantos pensamientos cargados diariamente en la vida. Las actividades en grupo son algo que valoro mucho y que ayudan a dejar de lado los jueces y prejuicios que la sociedad y cada uno creamos en nuestras mentes. (...) Hoy me atreví a tocar el piano frente al grupo, algo que no pude hacer en mucho tiempo...”

(...) Aparte de la confianza, otro punto importante que tocamos en el taller fue la Libertad; podernos despegar de nuestros prejuicios y miedos para generar arte con soltura, como jugando. La experiencia del curso fue muy positiva y sus consecuencias en nuestra formación como seres humanos que hacen arte son insospechadas, porque son cambios que se dan a nivel de la “forma de ver” el mundo, y por lo tanto posibilitan infinitos otros cambios que se podrán dar más adelante. Por ende el giro es cualitativo. Lo que me llevo: poder ver al otro como alguien a quien le suceden cosas similares a las que me suceden a mí, poder distinguir miedos, reconocer angustias, escuchar el entorno como si allí hubiese algo sagrado, respetar la expresión por la expresión misma, mandar al diablo el academicismo, habitar el presente, escuchar la propia respiración, entender que dinamismo no necesariamente implica apuro, y que quietud no necesariamente es estar presente. En fin lo más importante: las ganas de seguir cambiando y recorriendo estos nuevos lugares, que quizás nunca dejen de ser nuevos. “

“El taller fue una experiencia nueva para mi desde el punto de vista de la música. Una especie de “cambio” a lo que el estudio en la Universidad se está acostumbrado; esa forma estricta a la que estamos sometidos tanto ante la clase como ante un examen o un concierto, situaciones que, en mi caso, muchas veces producen un desgaste extra a lo normal. (...) Me di cuenta de lo que realmente me traba para poder tener un disfrute total de lo que hago (...) También me di cuenta de la importancia de hacer y jugar con la música sin un “ensayo” antes, solo hacer y realizar en el momento lo que se produzca, el volver, de alguna manera, encontrarse con el “niño interior” y conectarse con el “yo interior” para escucharse a uno mismo. Cosas que por ahí se saben, o se tiene un conocimiento teórico, pero que, como decía en un párrafo anterior, el ritmo y estilo de estudio en la facultad muchas veces no nos permiten apreciar”.

“La música y muchas otras cosas me hacen nacer la espontaneidad, me permiten transportarme al lugar más deseado, atraen la imaginación y las emociones. Me conectan con mi interior encausando la energía y llevándome a un estado de armonía muy hermoso”.

“A lo largo de los encuentros a los que concurrí las vivencias fueron muy diferentes. En el primer encuentro disfruté mucho la experiencia de tocar un instrumento que no manejo, y luego, de un momento de “caos” musical que llegó a una conexión grupal. (...)Me parece genial incentivar el disfrute y el juego en los músicos, debido a que muchas veces en pos de la técnica se pierde el goce de hacer música.”

“El sólo hecho de exponerme frente a mis compañeros fue una excelente práctica para lograr exteriorizarme. Pero puntualmente destaco dos instancias relacionables: La meditación de los jueces y la práctica en la cual debíamos visualizar un miedo y una plenitud nuestra (...).”

“(...) Ser consciente de que se habían movido cosas, de las sensaciones buenas y malas, de que a otros compañeros le había servido, darme cuenta de la importancia de jugar!!...en fin todo eso me sirvió mucho; y todas esas cosas creo que sirven para aprender y crecer (...) sigamos proponiendo estos espacios en la escuela y en otros lugares!!”

“La experiencia de pasar por musicoterapia ha sido una de las cosas que más me ha hecho reflexionar sobre qué hago acá, “en música” (...) Qué loco y qué bueno es poder vivir de algo que nos llena tanto el alma”

“Cosas como la sorpresa de reconocer en el juego a la posibilidad de liberar los deseos internos que le pertenecen a mi niña interior, descubrir en el grupo a un sostén para estar cómodo y mostrarse tal cual es uno, confirmar lo que es la Música para uno mismo que es eso simple pero presente en toda la vida que trae felicidad y tranquilidad”.

“El cierre del taller me encuentra transitando el cambio, nos juntamos y representamos en una estatua humana lo que sentimos, lo que transitamos, lo que vivenciamos. Me junto con dos personas que por distintas razones me llamaron la atención dentro del taller. Tengo la oportunidad de compartir y de intercambiar opiniones. Sacamos los frutos positivos y las sensaciones negativas y representamos una estatua en la cual a pesar de las sensaciones y vivencias dentro y fuera del taller particulares de cada uno, todo partía y se encontraba en un punto. Las vibraciones, las intenciones, los deseos, los miedos, cada quien con todo eso encima era capaz de compartir y darse a los demás. Parte del punto, indicaba un conjunto de voluntades que podían compartirse. Las demás estatuas estuvieron muy bien, increíbles, aparecieron imágenes de juego, de transformación, transición, de apertura, que coincidieron con momentos y sentimientos que atravesé durante el taller”.

“Creo que lo más potente fue el trabajo con los jueces. Eso me gustó mucho sobre todo porque pude trabajar cosas que yo ya venía trabajando (...) También pude disfrutar mucho de los momentos en los que podía tomar cualquier instrumento, el que yo quisiera e improvisar con él (...) Siento también que tengo una mirada más amorosa hacia mi voz”.

ANEXO X
CUESTIONARIO SOBRE
EXPERIENCIA PREVIA PSICOMOTRIZ

FICHA DEL ALUMNO/A

Datos personales:

Nombre y apellido: _____

Edad: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Experiencia con el instrumento

¿Cómo conociste el instrumento que has decidido estudiar?

¿Por qué lo elegiste?

- ¿Te llama la atención su aspecto? ____
- ¿Te gusta cómo suena? ____
- ¿Te lo sugirió alguna persona de tu entorno? ____
- ¿Pensás que brinda posibilidades de trabajo? ____
- Otros motivos:

Experiencia Previa Psicomotriz

1) ¿Has tocado o tocás otro instrumento además del que estás estudiando?

- ¿Cuál /es? _____
- ¿Por cuánto tiempo? _____
- ¿Tomaste clases o aprendiste sólo? _____

2) ¿Participaste alguna vez de actividades musicales distintas a las que realizás actualmente en la Escuela de Música? (Marcá con una X lo que corresponda)

Coro ____ Grupo Folklórico ____ Banda de Rock ____
Murga ____ Grupo de Baile ____ Otros ____

3) ¿Hiciste alguna de estas actividades? (Marcá con una X lo que corresponda)

Teatro ____ Dibujo / pintura ____
Escultura / cerámica ____ Escribir cuentos / poesía ____

4) ¿Has practicado algún deporte?

- ¿Cuál /es? _____
- ¿Por cuánto tiempo? _____

5) ¿Te gusta bailar? _____

- ¿Qué tipo de música? Actual ____ Clásica ____ Tango ____ Otras ____
- ¿Tomaste clases? _____
- ¿De cuál/es? _____
- ¿Por cuánto tiempo? _____

6) ¿Hacés o hiciste alguna de estas actividades de movimiento? (Marcá con una X lo que corresponda)

Bicicleta ____ Skate / rollers ____ Montañismo ____
Correr / caminar ____ Andar a caballo ____ Malabares ____
Otras ____ Ninguna ____

7) ¿Tenés algún hobby o actividad manual que disfrutes? (Marcá con una X lo que corresponda)

Artesanías ____ Telar ____ Carpintería ____
Jardinería ____ Coser / Tejer ____ Arreglos en general ____
Otras ____ Ninguno ____ (electricidad, etc.)

8) ¿Cómo calificarías, en términos generales tu manejo del cuerpo? (Marcá con una X lo que corresponda)

| | Muy Deficiente | Deficiente | Medianamente Bueno | Muy Bueno | Excelente |
|--|----------------|------------|--------------------|-----------|-----------|
| Postura | | | | | |
| Equilibrio (controlar el cuerpo en el espacio) | | | | | |
| Fuerza | | | | | |
| Resistencia (mantener una buena postura al tocar por un rato) | | | | | |
| Agilidad (moverte con rapidez y soltura) | | | | | |
| Coordinación (controlar y sincronizar movimientos) | | | | | |
| Habilidad Manual | | | | | |

9) Tomando en cuenta los aspectos en los que te calificaste como *muy bueno* y/o *excelente*, cómo creés que adquiriste esa capacidad? ¿Alguna actividad que hayas hecho te ayudó?

10) ¿Usás alguna de estas habilidades al tocar tu instrumento? Si -No _____

• En caso afirmativo: ¿Cuál /es? _____

11) ¿Qué partes del cuerpo sentís que están involucradas al tocar tu instrumento?

ANEXO XI

MODELOS DE ENCUESTAS

XI.I. Alumnos Avanzados:
Estilos Pedagógicos en Educación Musical

ENCUESTA SOBRE ESTILOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Estimad@: Estamos analizando los diferentes estilos de enseñanza de los instrumentos musicales, para ello requerimos tu colaboración respondiendo esta encuesta.

Aclaremos que es anónima.

Se trata de información que será utilizada con fines educativos que redundarán en tu beneficio y el de otros compañeros.

Agradecemos que puedas brindarnos unos minutos de tu tiempo.

Edad: Sexo: Instrumento: Cuerdas / Viento / Percusión / Teclado

Nivel: Preparatoria / CIEMU / Ciclo Superior

Años de estudio de música en general: Años en esta cátedra:

1. ~~Encuentras~~ diferencias entre el modo de enseñanza de tu docente actual de instrumento y el de otros que hayas tenido? (Ej.: En la escuela, un deporte, etc.) Si.... No....

En el caso de que sea así:

1.1 ¿En qué sentido? _____

2. En relación a otras instancias de aprendizaje musical (Ej.: Otro instrumento o este mismo, canto, etc.), ¿algo te ha resultado especial o poco frecuente? Si.... No....

En caso afirmativo:

2.1 ¿Podrías dar un ejemplo? _____

2.2 ¿Cuál fue tu sensación al comienzo?

Indiferencia / Sorpresa / Vergüenza / Aburrimiento / Placer / Diversión / Otros

2.2.1 ¿Por qué? _____

3. ¿Qué es lo que más te gusta del estilo de enseñanza de tu profesora?

3.1 ¿Lo que menos? _____

3.2 ¿Lo que más te sirve? _____

3.3 ¿Lo que no te resulta útil? _____

4. Con respecto a la manera de enseñar de tu docente, hay algo en particular que:

4.1 ¿Te facilite el aprendizaje de los temas nuevos? Si.... No....
4.1.1 Ejemplo: _____

4.2 ¿Te resulte tedioso? Si.... No....
4.2.1 Ejemplo: _____

4.3 ¿Haga más placentero el aprendizaje? Si.... No....
4.3.1 Ejemplo: _____

4.4 ¿Te ahorre tiempo de estudio? Si.... No....
4.4.1 Ejemplo: _____

4.5 ¿Te parezca una pérdida de tiempo? Si.... No....
4.5.1 Ejemplo: _____

4.6 ¿Te ayude a organizar el estudio en tu casa? Si.... No....
4.6.1 Ejemplo: _____

4.7 ¿Te genere confusión cuando estudias solo? Si.... No....

4.7.1 Ejemplo: _____

4.8 ¿No terminas de entender para qué sirve? Si.... No....

4.8.1 Ejemplo: _____

4.9 ¿Estimule tu creatividad? Si.... No....

4.9.1 Ejemplo: _____

4.10 ¿Hay algo de esta manera de estudiar/aprender que te haya servido para otra cosa, más allá del aprendizaje del instrumento? Si.... No....

4.10.1 Ejemplo: _____

5. ¿Se utilizan en clase otros elementos, más allá del instrumento y las partituras, para facilitar el aprendizaje? Si.... No....

5.1 Ejemplo: _____

6. ¿Te ha preguntado tu docente de instrumento sobre tu experiencia previa (Artística, deportiva, etc) Si... No...

6.1. En caso afirmativo ¿Sentís que esta información se aprovecha en las clases? Si... No...

6.1.1. Ejemplo: _____

7. Cuando tu profesora va a explicarte algún tema:

7.1. ¿Hace referencia alguna vez a situaciones de la vida cotidiana? (Ej.: "Poné la mano como si tomaras una manzana") Si.... No....

7.1.1. Ejemplo: _____

8. ¿En general, te sirven estas estas pautas? Si.... No....

8.1. ¿Podrías dar un ejemplo de aquellas que te hayan resultado más útiles para aprender algo o resolver alguna dificultad? _____

9. ¿Se establecen relaciones con emociones, imágenes, sensaciones, etc.? (Ej.: "Como si estuvieras muy enojado/a") Si.... No....

9.1. Ejemplo: _____

10. ¿Sentís que algunas habilidades tuyas (Ej.: Resistencia física, concentración, creatividad, etc.), son tenidas en cuenta e incluidas de alguna manera en clase? Si.... No....

10.1. Ejemplo: _____

11. Elegí algún aspecto en el que sentas que tenés más dificultad (Ej.: Ataques, articulación, etc):

11.1. ¿Sentís que estás logrando resolverlo? Si.... No....

11.2. ¿Algo particular de lo que se hizo en clase te ayudó? Si.... No....

11.2.1. ¿De qué manera? _____

11.3. ¿Cómo te sentías cuando no podías resolverlo? _____

11.4. ¿Y cuando lo lograste? _____

12. Qué partes del cuerpo se mencionan con más frecuencia en clase? (Marca con una X todas las que correspondan)

Cabeza ___ Tronco ___ Cuello ___ Espalda ___
Brazos ___ Manos ___ Dedos ___ Pelvis ___
Piernas ___ Pies ___ Otras (especificar) _____

13. ¿Podrías mencionar alguna frase típica de tu profesor en relación al cuerpo? (Ej.: "Los dedos van en forma de bóveda.")

14. ¿Se realiza en clase algún tipo de acondicionamiento físico para tocar? (Marca con una X lo que corresponda)

General ___ Localizado ___
Antes ___ Durante ___ Después ___

14.1. ¿Te resulta útil? Si.... No....

14.2. En caso afirmativo: ¿Para qué? _____

14.3. ¿Lo ~~hacés~~ cuando ~~estudiás solo~~? Si.... No....

14.3.1. En caso negativo: No lo ~~hacés~~ porque: (Marca con una X lo que corresponda)

No te resulta útil ___ Te da ~~faca~~ ___ Te quita tiempo ___ Te olvidas ___ Otros ___

15. ¿Cómo son las clases con tu profesora?

| | Nunca | Pocas Veces | Frecuentemente | Casi Siempre | Siempre |
|---|-------|-------------|----------------|--------------|---------|
| 121 ASPECTOS TÉCNICOS | | | | | |
| a. ¿Te explica para qué sirve cada ejercicio técnico? | | | | | |
| b. ¿Te alienta a crear tus propios ejercicios técnicos? | | | | | |
| 12.2 ANTE UNA DIFICULTAD... | | | | | |
| a. ¿Te explica cómo resolvería paso a paso? | | | | | |
| b. ¿Te da una explicación general y te dice que sólo estudiando más, podrás resolverla? | | | | | |
| c. ¿Te propone opciones diferentes? | | | | | |
| d. ¿Te da una única solución? | | | | | |
| e. ¿Te pregunta cómo la resolverías por vos misma? | | | | | |
| f. ¿Te dice que se resuelve exclusivamente relleniendo los pasajes hasta que salgan? | | | | | |
| g. ¿Le interesa saber cómo hiciste para resolver un pasaje en tu casa? | | | | | |
| h. ¿Organiza clases grupales para tratar entre todos, ciertos temas técnicos? | | | | | |
| 123 DESEMPEÑO | | | | | |
| a. ¿Te dice claramente cuáles son tus puntos fuertes y débiles al tocar? | | | | | |
| b. ¿Coincide esto con tu propia opinión? | | | | | |
| 124 EVENTOS (Concertos, exámenes, concursos, etc.) | | | | | |
| a. ¿Te dice su opinión sobre tu rendimiento? | | | | | |
| b. ¿Te pide tu propia opinión sobre tu rendimiento? | | | | | |
| c. ¿Te pregunta cómo te sentiste en esa situación? | | | | | |

¡Muchas gracias por tomarte el tiempo para responder y por tus aportes!

XI.II. Alumnos Principiantes

ENCUESTA PARA ALUMNOS PRINCIPIANTES

Estimad@: Estamos analizando los diferentes estilos de enseñanza de instrumentos musicales. Para ello requerimos tu colaboración respondiendo esta encuesta.

En este caso nos concentraremos en alumnos que utilizan el libro "Oboe para descubrir" (García Tabuco, 2013).

Aclaramos que es una consulta anónima.

Se trata de información que será utilizada con fines educativos que redundarán en tu beneficio y el de otros compañeros.

Agradecemos que puedas brindarnos unos minutos de tu tiempo.

Edad: Sexo:

Nivel: Preparatorio / CIE/MU / Ciclo Superior

Años de estudio de música en general: Años en esta cátedra:

1. En el uso que estás haciendo de este libro, hay algo que te haya resultado especialmente útil? Si...No...

1.1 En caso positivo: ¿Podrías dar un ejemplo? _____

2. ¿Hay algo que no te haya servido y lo hayas descartado? Si.... No....

2.1 Ejemplo: _____

2.1.1 ¿Lo hiciste porque te resultó difícil? Si.... No....

2.1.2 ¿Porque no lo entendías? Si.... No....

2.1.3 ¿Otros motivos? Especificar: _____

3. ¿Te gusta el modo en que está diseñado? (fotos, dibujos, etc) Si.... No....

3.1 En caso negativo, nos gustaría conocer tu opinión: _____

4 ¿Te resulta claro y agradable el lenguaje que usa? Si.... No....

4.1 En caso negativo, especificar: _____

5 ¿Te sirven los ejemplos que brinda? Si.... No....

5.1 Si es así: ¿Podrías mencionar alguno en particular? _____

6 ¿Te gusta el repertorio que propone? Si.... No....

6.1 En tal caso: ¿Qué melodías ~~recordás~~ recordás especialmente? _____

7 ¿Te sentís cómodo con la manera en que se utiliza el libro en la clase? Si.... No....

7.1 En caso negativo: ¿Podrías mencionar qué te desagradó? _____

8 Cuando ~~usás~~ usas el libro en tu casa, lo ~~hacés~~ haces en forma diferente a como se lo emplea en el aula
Si...No...

8.1 Ejemplo: _____

9 ¿Harías alguna sugerencia para mejorarlo? Si.... No....

9.1 Ejemplo: _____

¡Muchas gracias por tus aportes y por tomarte el tiempo para responder!

XI.III. Docentes

ENCUESTA PARA DOCENTES

Edad: Sexo: Años en la docencia de oboe:

Nivel en que se desempeña: Inicial – Medio – Superior. *Subraya la opción que corresponda.*

Organismo o Establecimiento: Escuela Primaria / Secundaria / Conservatorio /
Universidad / Orquestas Infantiles / En el caso de "Otros", especificar. *Subraya la opción que
corresponda.*

1. *¿Cómo llegó a tus manos el libro Oboe para descubrir?* *Marca con una X la opción que
corresponda.*

- 1.1. Lo conociste en un Congreso
- 1.2. Lo viste en una librería
- 1.3. Te lo regalaron
- 1.4. Alguien te lo recomendó
- 1.5. Conocías a la autora
- 1.6. Lo encontraste en la web
- 1.7. En el caso de "Otros", especificar.

2. *¿Estabas buscando algún texto sobre pedagogía del oboe? Sí - NO*

2.1. En caso afirmativo, lo hacías porque: *Marca con una X la opción que corresponda.*

- 2.1.1. *¿Necesitabas repertorio adecuado para principiantes?*
- 2.1.2. *¿Te hacían falta recursos para resolver temas específicos de la etapa
inicial?*
- 2.1.3. *¿Buscabas algo atractivo y accesible para tus alumnos?*
- 2.1.4. En el caso de "Otros", especificar.

3. ¿Conoce otros libros de pedagogía del oboe? Sí - NO

3.1. En caso afirmativo:

3.1.1. ¿Los usás en forma regular? Sí - NO

3.1.2. ¿Qué aspecto de ellos te resulta útil?

3.1.3. ¿Qué les falta o resulta insuficiente?

4. ¿Qué te resultó atractivo, en primera instancia, del libro *Oboe para descubrir*?

5. ¿Qué se convirtió en significativo cuando empezaste a usarlo?

6. ¿Lo usás en forma completa? Sí - NO

6.1. En caso de que sean sólo algunas de sus partes: ¿Cuáles?

6.2. ¿Por qué esas partes?

7. Considerando los temas que no utilizás, no lo hacés porque: Marca con una X la opción que correspondá.

- 7.1. ¿Te parece complicada la aplicación?
- 7.2. ¿No te resulta efectivo?
- 7.3. ¿No te queda del todo claro a dónde apuntan?
- 7.4. ¿Te olvidás?
- 7.5. ¿Te parece poco atractivo: para vos? / para los alumnos?
- 7.6. ¿Requiere una relación con los alumnos que por el momento no está dada?
- 7.7. ¿No te da el tiempo?
- 7.8. En el caso de "Otros", especificar.

8. En cuanto al acceso al libro por parte de los alumnos: Marca con una X la opción que correspondá.

- 8.1. ¿Lo compraste y se los facilitás en clase?
- 8.2. ¿Les pediste que lo compren?
- 8.3. ¿Se fotocopia?

9. ¿Te parece que es importante que cada alumno cuente con su propio libro para poder trabajar en la casa? SÍ - NO

10. ¿Has solicitado a la institución a la que pertenecés que lo compren? SÍ - NO

- 10.1. ¿Lo compraron? SÍ - NO

11. Si tuvieras que recomendarle el libro a un/a colega: ¿qué razones le darías?

1.

2.

3.

12. ¿Utilizás el Cuestionario de Registro de Experiencia Previa? SÍ - NO

12.1. En caso negativo: ¿Por qué?

12.2. En caso de usarlo en forma parcial: ¿Qué parte del mismo te resulta conveniente?

12.3. En caso de usarlo de forma completa: ¿Para qué te resulta útil?

12.3.1. ¿Tenés esa información habitualmente presente cuando trabajás con un alumno? SÍ - NO

12.3.2. ¿Podrías dar un ejemplo de cómo lo utilizaste para resolver alguna dificultad específica de un alumno?

13. Tomando en cuenta el modo en que los alumnos se vinculan con el libro, te parece que: Marca con una X la opción que corresponda.

- 13.1. Lo entienden
- 13.2. Les resulta complicado
- 13.3. Les resulta indiferente
- 13.4. Les gusta
- 13.5. Lo sienten amigable
- 13.6. Les aburre
- 13.7. Lo valoran como facilitador del aprendizaje
- 13.8. En el caso de Otros", especificar

14. Considerando el estudio en casa: ¿te parece que el material ofrecido colabora en algún sentido? SI - NO

14.1. En caso afirmativo, especificar:

15. Considerando la evolución en el proceso de aprendizaje: ¿notas diferencias entre aquellos alumnos que iniciaron el aprendizaje del oboe con él y los que no? SI - NO

15.1. En caso afirmativo: ¿Cuáles?

16. Si tomás en cuenta el modo en que te enseñaron a tocar el oboe y el que se propone en este material, qué diferencias observás?

17. Describe brevemente el clima de clase que se genera a partir del uso del libro.

18. ¿Qué sugerencias harías para mejorar el libro? Marca con una X la opción que correspondá.

18.1. Repertorio

18.2. Graduación de dificultades

18.3. Temas relevantes no considerados

18.4. Estilo de comunicación

18.5. Tipo de ejemplos

18.6. Diseño

18.7. En el caso de "Otros", especifica cuáles.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2. ANTECEDENTES | 7 |
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO | 11 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 15 |
| 4.1 Creatividad | 16 |
| 4.1.1 Tres Generaciones | 16 |
| 4.1.2 Algunas Definiciones | 19 |
| 4.1.3 Rasgos de la Personalidad Creativa | 23 |
| 4.1.4 Creatividad y Educación Musical: Caminos que no siempre se encuentran... | 33 |
| 4.2 Creatividad Educativa | 35 |
| 4.2.1 Contexto Creativo | 37 |
| 4.2.2 Creatividad Educativa y Educación Musical | 42 |
| 4.3 Mediación Pedagógica | 44 |
| 4.3.1 Tierra Fértil para la Creatividad Educativa | 44 |
| 4.3.2 Mediación Pedagógica y Metacognición en Educación Musical | 46 |
| 4.3.2.1 La Analogía como Estrategia de Mediación en el Aprendizaje Instrumental Inicial | 49 |
| 4.3.2.2 Aprovechamiento Metacognitivo de Experiencias Corporales | 52 |

| | |
|---|-----------|
| 4.4 Perspectivas en Pedagogía Musical | 53 |
| 4.4.1. Enseñanza Tradicional | 53 |
| 4.4.2. Perspectivas Emergentes | 55 |
| 4.4.3. Estado del Arte en Pedagogía Musical | 58 |
| 4.4.4. Ejecución Instrumental como Acto Complejo | 60 |
| 4.4.4.1 Particularidades de la Enseñanza-Aprendizaje Instrumental | 61 |
| 4.4.4.2. El Protagonista del Aprendizaje | 65 |
| 4.5 El Plano Corporal en la Ejecución de Instrumentos Musicales | 69 |
| 4.5.1. Ejecución Instrumental como Trabajo Corporal Consciente | 71 |
| 4.5.1.1. Relación Cuerpo-Instrumento | 75 |
| 4.5.1.2. ¿Cómo <i>Juega</i> la Destreza Física en la Música y el Deporte? | 79 |
| 4.5.2 Gesto Musical como Acción Física Integral | 81 |
| 4.6 Metacognición en el Plano Corporal | 83 |
| 4.6.1. Rectificación de Automatismos | 86 |
| 4.6.2. Uso de Experiencia Previa Psicomotriz | 88 |
| 4.7 Síntesis | 91 |

4.8 Producciones concretadas en torno al Marco Teórico reseñado

93

4.8.1. Ciclo *¡Escuchate! Una experiencia desde la Eutonía y la Musicoterapia para el Desarrollo Artístico Musical en el Ámbito Académico Universitario* 93

- Introducción 93
- Síntesis: 97
 - *Músicos de Cuerpo Entero: Taller de Eutonía: Armonización Psicofísica* 97
 - *Vivir La Música Taller de Musicoterapia para el Desarrollo Artístico Musical* 100

4.8.2. Conjunto de *Instrumentos de Recolección e Integración de Datos (CIRID)* 104

- Cuestionario sobre Experiencia Previa Psicomotriz 105
- Grilla de Observación 106
- Ficha de Integración de datos 107
- Síntesis 112

5. TRABAJO DE CAMPO 114

5.1 Aires Frescos para Inicios Amigables: Análisis documental del libro *Oboe para descubrir. Propuesta pedagógica para el estudio del oboe. Nivel I.* 115

5.2 Músicos de Cuerpo Entero en el Nivel Medio y Superior: Encuesta para Alumnos Avanzados: *Estilos Pedagógicos en Educación Musical.* 125

5.3 Cuerpo Presente en los Primeros Acercamientos al Instrumento: Encuesta para Alumnos Principiantes. 142

| | | |
|-----|---|-----|
| 5.4 | Puente que Sostiene y Estimula: Encuesta para Docentes que utilizan el libro <i>Oboe para Descubrir</i> . | 145 |
| 5.5 | Postales de un Saber con Sabor a Vida: Entrevista en Profundidad a la Prof. Alejandra García Trabucco. | 156 |
| 6. | CONCLUSIONES GENERALES | 214 |
| 6.1 | Introducción | 214 |
| 6.2 | Caracterización de la Perspectiva Pedagógica analizada | 216 |
| 6.3 | Discusión | 224 |
| 7. | GLOSARIO | 228 |
| 8. | BIBLIOGRAFÍA | 230 |
| 9. | ANEXOS | 239 |
| | I. Currículum Vitae Abreviado de Alejandra García Trabucco | 240 |
| | II. Trabajos de Investigación que anteceden al Presente Estudio | 244 |
| | III. Siguiente Proyecto de Investigación Vinculado: <i>“Nuevas aportaciones de la investigación a la formación del intérprete musical, revisadas desde el paradigma enactivo”</i> . (SECTyP-UNCuyo- 2016/18) | 248 |
| | IV. Síntesis Tesis de Maestría: <i>“Eutonía y Creatividad en la Formación de Músicos Profesionales.”</i> | 250 |
| | V. Reseña Editorial del Libro: <i>“Oboe para descubrir: Propuesta pedagógica para el estudio del oboe. Nivel “I.”</i> | 252 |
| | o V.I. Índice | 253 |
| | VI. El Cuerpo y lo Corporal | 256 |

| | |
|--|------------|
| VII. Eutonía como herramienta de Metacognición Corporal | 265 |
| VIII. <i>¿Enseñar o ensañar? La Enseñanza del Piano hace Intersección con el Psicoanálisis.</i> por Miguel Erglis | 270 |
| IX. <i>Ciclo ¡Escuchate!</i>: Crónicas de Alumnos | 277 |
| X. Cuestionario sobre Experiencia Previa Psicomotriz | 283 |
| XI. Modelos de Encuestas: | 286 |
| ○ XI.I. Alumnos Avanzados: Estilos Pedagógicos en Educación Musical | 287 |
| ○ XI.II. Alumnos Principiantes | 294 |
| ○ XI.III: Docentes | 297 |