

Corporalidad del docente y expresividad del estudiante

Presencias y efectos en la clase de lenguaje musical

Tania Ibáñez Gericke

Facultad de Artes - Universidad de Chile

Resumen

Dentro de la academia musical chilena, la asignatura de lenguaje musical no considera al cuerpo del docente como parte del fenómeno musical. Se concibe lo musical de forma parcelada y poco dinámica, lo que contrasta con el contexto musical actual en el que la comunidad académica está inmersa, de gran dinamismo y amplitud. En este trabajo se presentan parte de los resultados obtenidos en un estudio recientemente realizados, en que la corporalidad del docente se revela como un elemento fundamental para el logro de los aprendizajes rítmicos en la clase de lenguaje musical, en especial sobre el ámbito de la expresividad.

Resumo

Dentro da academia de música chilena, curso de teoria musical ignora o corpo do professor como parte do fenômeno musical. A música é concebida em uma maneira fragmentada e com falta de dinamismo, o que contrasta com o contexto musical atual em que participa a comunidade acadêmica, de grande dinamismo e versatilidade. Neste artigo descrevemos alguns resultados de um estudo recente, em que a corporalidade do professor é visto como um elemento essencial para alcançar das aprendizagens rítmicos em aula de teoria musical, especialmente no campo da expressividade.

Abstract

Inside the Chilean music academy, the class of music theory does not consider the teacher's body as part of the musical phenomenon. The musical is conceived in a non-dynamic and fragmented way, in contrast with the current musical context in which the academic community is involved, highly dynamic and versatile. In this paper is described some results of a study recently conducted, in which the teacher's corporeality is seen as an essential element for the achievement of the rhythmic learnings in music theory class, especially in the expressiveness field.

Dentro de la academia musical chilena, en especial en los conservatorios, la asignaturas se mantienen en muchos casos de acuerdo al concepto de canon planteado por Philip Tagg (2003), el cual está ligado a la llamada música absoluta o docta, que en este caso en particular, no considera al cuerpo del docente como parte del fenómeno musical, como lo han planteado también Jacquier y Pereira Ghiena, quienes indican que en la academia, "el análisis auditivo musical ha estado asociado a una actividad mental descorporeizada, basada en la idea de que la comprensión auditiva es un proceso intelectual que ocurre en el cerebro" (2010), es decir, como si la comprensión musical ocurriera únicamente dentro de los límites de lo sonoro, en la mente de un otro que escucha¹. El cuerpo y su entorno, entonces, no aparece en esta construcción de realidad con un rol activo, sino más bien al servicio de una correcta ejecución sonora, cuidando de no tomar un rol protagónico que distraiga la atención, desde lo sonoro hacia lo visual.

Podemos reconocer aquí, como lo ha planteado Favio Shifres (2007), un concepto de educación auditiva objetivista, fundamentada en elementos prototeóricos específicos, es decir, en estructuras que definirán y describirán el fenómeno musical a partir de lo que se escucha, tales como notas o acordes, que reflejan un modelo de audición de tipo estructural, en que quienes participan del fenómeno de la música no son considerados como parte del discurso.

Bajo esta mirada, se concibe lo musical de forma parcelada y poco dinámica, favoreciendo un modelo de enseñanza-aprendizaje de tipo unimodal, como lo ha planteado Kühl (2004), en que el abordaje pedagógico se dirige focalizado hacia el análisis de las estructuras que se perciben auditivamente, al contrario de la forma en que naturalmente se percibirían los fenómenos desde la infancia, que según el autor, y en línea con el concepto desarrollado por Daniel Stern (1991)², sería de tipo amodal, en que todos nuestros sentidos participarían en la percepción de un fenómeno, pero que se modificaría hacia una percepción cada vez más modular a través del proceso de escolarización de los individuos.

Desde el punto de vista de la fenomenología, Merleau-Ponty señala:

"La unidad de la cosa permanece en el misterio mientras se consideren sus diferentes cualidades [...] como otros tantos datos que pertenecen a los mundos rigurosamente distintos de la vista, el gusto, el tacto, etcétera [...]. Hay incluso cualidades muy cuantiosas de nuestra experiencia, que casi no tienen ningún sentido si se dejan fuera las reacciones que suscitan por parte de nuestro cuerpo. [...] La unidad de la cosa no está detrás de cada una de sus cualidades: es reafirmada por cada una de ellas." (1948; pp 27-30)³

Lo expuesto se puede observar en las clases de lenguaje musical⁴, en que se produce una comunicación de lo musical que contrasta con el contexto actual en el que la comunidad académica está inmersa, de gran dinamismo y amplitud, y en que los elementos gestuales y de movimiento son relevantes en el proceso de significación musical (López Cano, 2005), aportando otras perspectivas en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje que pudieran tomarse en cuenta.

La clase de lenguaje musical impartida actualmente en la academia chilena, aborda básicamente dos aspectos: alturas y ritmos, de acuerdo a elementos prototeóricos discretos (tomando el concepto de Shifres), limitados principalmente al ámbito de lo tonal y presentados en formatos bastante técnicos. Este énfasis deja de lado o en segundo plano los aspectos del lenguaje relativos a la expresión o interpretación musical, que se definen tradicionalmente como agógica, dinámica y articulación, y que puede ser fijada en la notación, pero que se presenta además en el discurso del cuerpo que hace presente el fenómeno musical como acto vivido, y que se comunica a través de códigos pre verbales, mediante gestos y movimientos.

Según lo anterior, cabe preguntarse: ¿Puede o debe el docente neutralizarse como cuerpo vivido en la clase de lenguaje musical? ¿Puede o debe el docente ser parte del discurso de lo musical que transmite a sus estudiantes? Son estas las preguntas que pretende responder este estudio.

Sobre la pregunta: si debe e no el docente ser parte del discurso, tal vez un argumento para una respuesta negativa sea el no querer participar del fenómeno de lo musical, para favorecer los aprendizajes sobre un determinado contenido seleccionado, y así no distraer la atención hacia otros elementos que

podrían hacer perder el foco sobre el contenido. Nótese aquí que en las palabras utilizadas, se devela una visión modular sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que sólo observa una parte de la cosa fenoménica.

Sobre la pregunta, si puede o no el docente ser parte del discurso, es necesario considerar que éste, a partir de la selección de su contenido a abordar, realizará una interpretación de éste, en un objeto sonoro musical, el cual transferirá con propósitos formativos a los estudiantes. Esto da cuenta de una intención puesta en acto por alguien; su deseo puesto en un objeto y percibido por un otro, en que el cuerpo del docente estará representado también en lo percibido, siendo significado en unidad por el receptor al momento de vivir la experiencia de dicho fenómeno. El docente, por tanto, en el momento en que interpreta para comunicar a otros, no es un canal neutro que transmite el fenómeno musical, sino que, en el momento mismo de asumir la intención de la transmisión sonora mediante la interpretación, integra a esta misma un contenido emocional determinado, *incluyendo-se* como parte del mismo fenómeno, quiéralo o no. Su cuerpo es parte, por tanto, del ser de la música, integrándose a la unicidad de fenómeno percibido. Si el docente pretende neutralizarse, en un intento por focalizar la atención en las materias de estudio, estará igualmente interviniendo en el estado de ser del fenómeno, por tanto, en la percepción que se tenga de éste.

La asignatura de lenguaje musical de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, que remonta su historia al menos a la primera mitad del siglo pasado⁵, lleva hasta hoy el peso de su historia conjugándolo con la de los actuales actores protagonistas de su desarrollo. Hoy día el cuerpo de profesores que imparte la asignatura corresponde a académicos que en su totalidad han sido estudiantes en la misma Universidad, en su mayoría poseedores del grado de Licenciatura en Música y formados en solfeo y práctica auditiva por profesores de lenguaje musical que eran además intérpretes en piano o bien contaban con estudios muy avanzados en este instrumento. Sin embargo, de los actuales profesores de lenguaje, muy pocos poseen actualmente el título de Intérpretes en algún instrumento. Algunos se han desarrollado en el área de la composición, otros como intérpretes en grupos afines a la música latinoamericana o

popular, mientras que otros han incursionado en la creación y la investigación asociada a la docencia especializada de la música. Sucede, por tanto, que en las clases de lenguaje musical, los profesores de lenguaje abordan temáticas atingentes a la formación instrumental de los estudiantes, pero que son impartidas desde una realidad musical distinta en comparación a la que vivían sus antecesores en la cátedra, y por cierto, una realidad diferente también de la que reciben por parte de sus profesores de instrumento. Esto se ve reflejado en las prácticas docentes, que por un lado dejan ver la diversidad que construye el concepto de lo musical en cada profesor, y que por otro lado preservan sin mayor cuestionamiento prácticas canónicas muy asentadas en la identidad de la institución que los formó y que entran en conflicto con una mirada crítica sobre su pertenencia al día de hoy, manifestadas en una corporalidad que está limitada, definida y determinada por la historia musical de cada profesor y por la presencia del canon dentro de la academia.

Estudio de casos

Se ha considerado pertinente exponer a continuación, parte de los resultados obtenidos en un experimento realizado el año 2011 por quien suscribe⁶, cuyo objetivo fue comprobar que la corporalidad expresiva del docente influye positivamente en los aprendizajes rítmicos de los estudiantes en la clase de lenguaje musical, ya que, según las fuentes consultadas, el cuerpo del docente ha sido poco problematizado dentro de los estudios formales de música. Este estudio reveló, entre otras cosas, que la corporalidad del docente, indiferente a su condición de expresiva o no, influye especialmente sobre los desempeños expresivos de los estudiantes en la lectura rítmica (Ibáñez, 2011).

En dicho estudio se formaron 5 grupos experimentales, pertenecientes a 5 cursos de lenguaje musical de nivel inicial, provenientes de distintos programas académicos, quienes participaron de tres sesiones expositivas en base a un contenido rítmico desconocido para ellos. Cada grupo fue tratado bajo una modalidad distinta de estimulación (ver tabla 1), de acuerdo a las siguientes variables:

- Expresión Corporal (EC): Referida a los rasgos expresivos provenientes del cuerpo.

- Expresión Vocal (EV): Referida a los rasgos expresivos provenientes de la voz.
- Vía de Estimulación Auditiva (VEA): Referida a la fuente de transmisión del estímulo musical.

| Grupo | Variables Independientes | | |
|-------|--------------------------|-----------------------------|---|
| | EV Expresión Vocal | EC Expresión Corporal | VEA Vía de Estimulación Auditiva |
| 1 | + | + | + |
| 2 | - | - | + |
| 3 | + | - | - |
| 4 | - | - | - |
| 5 | + | - | + |

Tabla 1: Condiciones experimentales de acuerdo a las variables independientes.

Las variables EC y EV se trabajaron en dos condiciones: *enriquecidas* (+), cuando hubo variedad de recursos expresivos en la interpretación, y *no enriquecidas* (-), cuando no hubo variedad de recursos expresivos. A su vez, la variable VEA se trabajó de manera *directa* (+) cuando el sonido se transmitió a través del cuerpo productor de éste, e *indirecta* (-), cuando el sonido se transmitió a través de un equipo reproductor de audio.

Adicionalmente, se les aplicó un pre-test y un post-test, antes y después del tratamiento experimental, en que los sujetos debieron leer

a primera vista una serie rítmica en base al contenido tratado en las sesiones, para medir sus desempeños en la lectura sobre este contenido, lo que fue evaluado de acuerdo a los factores *exactitud rítmica* y *conducción*, definidos como:

- Exactitud Rítmica: "Exactitud rítmica y continua durante toda la lectura" (Ibid, p. 61).
- Conducción: "Acentuación en la lectura rítmica de acuerdo a las unidades de pulso y metro, y la entonación del discurso que vincule entre sí a las distintas unidades rítmicas que conforman la serie" (Loc. Cit).
- Los resultados obtenidos mediante la prueba de diferencia de medias sobre el factor *conducción*, el cual indica los elementos expresivos de la música, mostraron que sólo el grupo 1 (ver tabla 1) obtuvo un resultado positivamente significativo entre el pre y el post-test, mientras que en los otros grupos se produjeron incluso valores negativos en la misma medición (ver figura 1).

El grupo 1 fue estimulado con EC en condición enriquecida, por lo que puede afirmarse que el cuerpo en esta condición determinó estos resultados. En los otros cuatro grupos, cerca del 50% de los sujetos no presenta variabilidad de comportamientos en la conducción entre el pre-test y el post-test (ver figura 2).

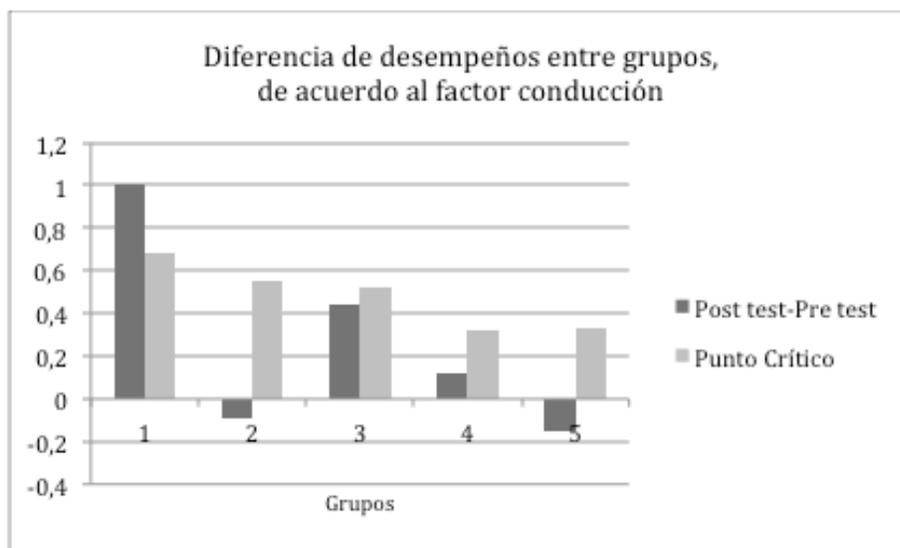


Figura 1: Se observa, en gris oscuro, la diferencia de desempeños obtenidos entre las medias del post-test y el pre-test en los cinco grupos. En éstas, los grupos 2 y 5 presentaron valores negativos, y sólo el grupo 1 obtiene valores superiores al punto crítico (en gris claro), lo que confirma un efecto de la expresión corporal sobre el factor conducción, en relación a los desempeños obtenidos por cada grupo.

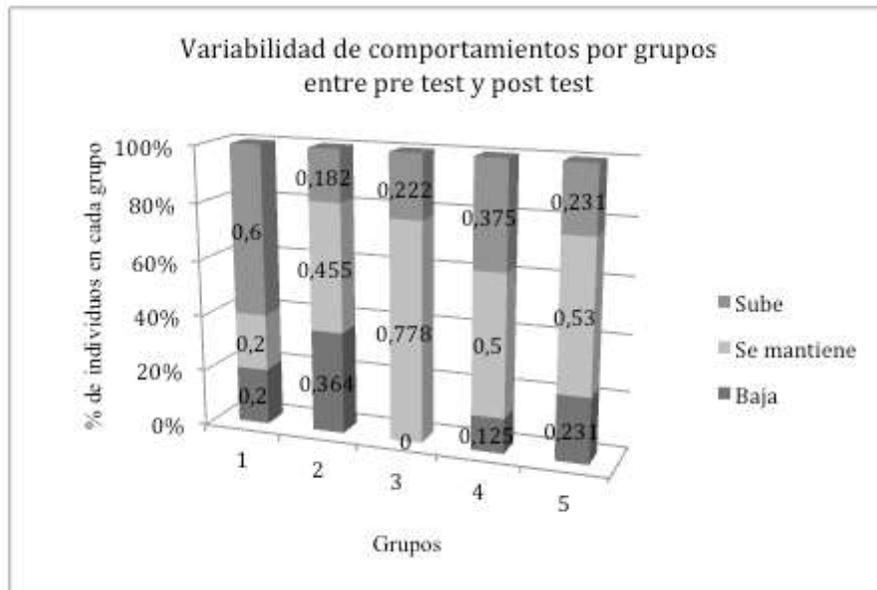


Figura 2: Se observa la variabilidad de comportamientos que tuvo cada grupo entre el pre y el post test, en relación a su desempeño en la lectura. En gris intermedio se muestra el porcentaje de individuos por grupo que mejoraron su desempeño; en gris claro, los que se mantuvieron en igual desempeño; y en gris oscuro los que bajaron su desempeño.

Los grupos 3 y 4, los cuales fueron estimulados con VEA indirecta, son los que presentan el menor número de bajas en el desempeño entre los tests aplicados (ver figura 2), mientras que los grupos 1, 2 y 5 que son los que obtienen mayor porcentaje de bajas en el desempeño.

Estos resultados indican que el cuerpo influye, positiva o negativamente sobre la *conducción*, dependiendo de la relación que tenga con las otras variables. El cuerpo por lo tanto, no es un elemento neutro o que el docente pueda neutralizar, y al menos tenderá a ser percibido, en coherencia con el planteamiento de percepción amodal de K uhl, en unidad con los otros elementos participantes del fenómeno de lo musical, en que además, cada una de sus cualidades reafirma su significado. Si se pretende lograr aprendizajes que se traduzcan en interpretaciones musicales en que el componente expresivo forme parte, una estrategia para lograrlo será *incluir-se* de manera conciente en el discurso musical.

Discusión

Si bien es cierto que este estudio se refiere específicamente a un caso sobre el rol del cuerpo en la clase de lenguaje y sus resultados no pueden generalizarse a un universo mayor, se revelaron aspectos que podrían ampliarse

en su espectro dentro de la pertinencia que le cabe al contexto de la formación musical en la academia.

A partir de estos resultados, surgen interrogantes como:  Es el cuerpo el principal vehículo de transferencia en el ámbito de la expresividad?  Debe la asignatura de lenguaje musical plantearse en términos expresivos?  Qu  implicancias tiene un aprendizaje dentro de un contexto corporeizado y no corporeizado en la clase de lenguaje?  De qué manera los académicos estamos transfiriendo lo musical en las aulas?  En qué medida los ámbitos subjetivos de la interpretación, son considerados en las instancias de evaluación?  Qu  consideramos los académicos como un buen desempeño en la interpretación? Por otro lado,  de qué manera la corporalidad de los estudiantes es considerada en los procesos formativos y de evaluación?

Sin duda la incorporación del cuerpo como un elemento consustancial al fenómeno de lo musical en el aula, abre un camino amplio por recorrer en que los docentes deberán repensar algunas de sus elecciones metodológicas y didácticas, así como también, se deberá tomar en cuenta en las instancias de evaluación, que los cuerpos de los estudiantes participan también de manera activa durante la

interpretación, influyendo sobre la percepción de los docentes sobre sus desempeños.

Finalmente, cuando estamos atentos a los avances tecnológicos y en cómo éstos pueden favorecerlos en las distintas dimensiones de nuestras vidas, el cuerpo vivido nos recuerda que está ahí en cada uno, dispuesto a ser parte de nuestra concepción del mundo.

Referencias

- Ibañez, T. (2011). *El Cuerpo en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura Rítmica en la Clase de Lenguaje Musical*. Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, mención Musicología [no publicada]. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Jacquier, M. y Pereina Ghiena, A. (2010). El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. En: Shifres, Flavio y Herrera, Romina (Eds). *Actas Del Seminario Adquisición Y Desarrollo Del Lenguaje Musical En La Enseñanza Formal De La Música*. pp 67-72. La Matanza. ZIAP y CEA-UNLP. ISBN 978-987-98750-7-0. [on line]. Recuperado el 30 de octubre de 2012 de <http://www.Fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigación.html>
- Kühl, O. (2004). Semiotic approach to jazz improvisation. En: JMM – *The Journal of Music and Meaning*. Vol. 4, Winter 2007, section 4A. Center for Semiotics, University of Aarhus and The Royal Academy of Music, Aarhus. [on line]. Recuperado el 15 de Julio de 2010 de http://www.musicandmeaning.net/issues/pdf/JMMart_4_4.pdf
- López Cano, R. (2009). Los cuerpos de la música: Introducción al dossier música, cuerpo y cognición. En: *Revista Transcultural de Música*, N° 9 [on line], recuperado el 13 de noviembre de 2012 de <http://www.sibertrans.com/trans/a175/los-cuerpos-de-la-musica-introduccion-al-dossier-musica-cuerpo-y-cognicion>.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *El Mundo de la Percepción. Siete Conferencias*. 2ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santa Cruz, D. (1959). Trascendental aniversario de la vida musical chilena. La Facultad de Bellas Artes de 1929. *Revista Musical Chilena*. Vol 13, N° 67. Septiembre-Octubre, p. 5-16.
- Shifres, F. (2007). La Educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En: M. Espejo (Ed) *Segundas Jornadas Internacionales de Educación Auditiva. Memorias de las Jornadas*. Tunja, Colombia. UPTC, pp 64-78. ISBN 978-958-44-1058-0. [on line]. Recuperado el 29 de

Enero de 2013 de:
<http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion.html>

Tagg, Ph. y Clarida, B. (2003). *Ten Little Title Tunes*. Nueva York y Montreal: The Mass Media Music Scholars' Press.

Notas

¹ Los autores indicados describen experiencias corporales impulsadas por grandes pedagogos, utilizadas como recursos didácticos (Orff, Kodály, Willems y Dalcroze), pero hacen notar que éstas no explican el rol del cuerpo en los procesos de comprensión musical, sino que más bien estarían al servicio de la representación mental de algunos elementos de la música (Pereira y Jacquier, 2011:175-180).

² Información extraída del acápite *percepción amodal*, dentro de la 4ª reimpression del año 2005, del libro citado: *El Mundo Interpersonal del Infante*, de Stern, que habla sobre la forma en que los bebés capturan la información sobre el mundo que les rodea, basado en el análisis de una serie de experimentos realizados por diferentes investigadores, y en que concluye que los bebés tendrían una capacidad innata para tomar información desde una modalidad sensorial y traducirla en otra, dentro de un "mundo de unidad perceptual" (pp 53-57).

³ La cita está obtenida de la Segunda edición en español del texto original del autor, *Causeries*, traducido como *El Mundo de la Percepción*, del año 2008.

⁴ Se ha utilizado el nombre *Lenguaje Musical* para referirse a la asignatura otras veces llamada *Solfeo y Práctica Auditiva, Teoría y Solfeo, Rítmica y Solfeo, o Entrenamiento Auditivo*.

⁵ Desde la incorporación por decreto de fuerza de ley, del Conservatorio Nacional de Música a la Universidad Chile, como organismo autónomo, el 31 de diciembre de 1929 (Santa Cruz 1959:5).

⁶ Como parte del trabajo de Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, mención Musicología, de la Universidad de Chile, bajo el título *El Cuerpo en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura Rítmica en la clase de Lenguaje Musical*.