



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA Y SONOLOGÍA**

**LA IMPROVISACIÓN LIBRE COMO HERRAMIENTA
PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA
CREATIVIDAD EN MÚSICA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR ESPECIALIZADO EN TEORÍA GENERAL DE LA MÚSICA**

**VÍCTOR IGNACIO ESPINOZA MOREIRA
MARTÍN RAÚL GUZMÁN ROSSANI**

**PROFESOR GUÍA
JOSÉ MIGUEL PAVEZ CANDELA**

SANTIAGO DE CHILE

2014

*El conocimiento es una aventura incierta
que conlleva en sí mismo y permanentemente el riesgo de ilusión y de error.*

Edgar Morin, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro".

Este trabajo está dedicado a mi familia, por su confianza, paciencia e inmenso apoyo para conmigo y con la decisión de ser músico; a Daniella Santibáñez por su amor incondicional, su constante apoyo y por mostrarme el universo creativo que representa la improvisación.

Martín

Dedico este trabajo a mi Mamá y mi Papá, a Pablo, Vale y Santi, Nico y al Platón, y en especial a Susana, a todos por su apoyo y amor inmenso. Sin ustedes habría sido imposible concluir esta etapa de mi vida.

Víctor

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente a todas las personas que hicieron posible este trabajo, por su desinteresada, solidaria y honesta ayuda, por brindarnos su apoyo, sus conocimientos y sus experiencias. Especialmente:

A José Miguel Candela por su sabiduría, confianza y solidaridad en la guía de este trabajo.

A Juan Valladares, Ramiro Molina, Gabriel Brnčić y Eduardo Parra por su inmensa disposición.

A Talleres Rizoma (UMCE), en especial a Felipe Sáez, por su disposición y confianza.

A los estudiantes del *workshop* de improvisación libre musical, en especial a Cristóbal Villegas por su notable participación.

A Poly Rodríguez por su apoyo en el aspecto metodológico de la investigación.

A nuestras familias y amigos, por su apoyo, comprensión y cariño.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 LA CREATIVIDAD COMO UNA CUALIDAD HUMANA	10
1.1. El fenómeno de la creatividad	14
1.1.1. La creatividad	14
1.1.2. Investigación en torno al fenómeno de la creatividad	16
1.1.3. La creatividad como motor de cambio: el arte y la vanguardia (antecedentes históricos)	25
1.2. El problema del desarrollo de la creatividad	49
1.2.1. La Academia	49
1.2.2. Diagnóstico del campo educacional	54
CAPÍTULO 2 LA IMPROVISACIÓN MUSICAL	66
2.1. La improvisación y la ausencia	69
2.2. Los múltiples planos de la improvisación libre musical	92
2.2.1. La escucha	95
2.2.2. El cuerpo	106
2.2.2.1. El cuerpo y su capacidad sensorial	112
2.2.3. La notación y la oralidad	120
2.2.4. Lo Instrumental	142
2.2.5. Pulsión y flujo creativo	151
2.2.5.1. Pulsión creativa	151
2.2.5.2. Flujo creativo	160
2.2.6. La práctica grupal	165

CAPÍTULO 3 LA IMPROVISACIÓN LIBRE MUSICAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA	173
3.1. Antecedentes de la propuesta programática	176
3.1.1. La improvisación en la educación musical	176
3.1.1.1. Antecedentes históricos	176
3.1.1.2. El siglo XX y la educación musical	189
3.1.1.2.1. Emile Jaques.Dalcroze	193
3.1.1.2.2. Zoltán Kodály	198
3.1.1.2.3. Carl Orff	205
3.1.1.2.4. Edgar Willems	210
3.1.1.2.5. Violeta Hemsy De Gainza	216
3.1.1.2.6. Instituto de Educación Musical	221
3.1.2. Experiencia práctica	
en "Taller de Improvisación Libre Musical"	227
3.1.2.1. Programa del <i>workshop</i>	
de improvisación libre musical	228
3.1.2.2. Planificación de clases y guía de acción para	
monitores	236
3.1.2.3. Conclusiones del <i>workshop</i>	255
3.2. Propuesta programática	265
3.2.1. Programa del curso "Improvisación Libre Musical"	266
 CONCLUSIONES	 276
 BIBLIOGRAFÍA	 290
 ANEXOS	 300

RESUMEN

Este trabajo de memoria de título tiene como objetivo proponer la práctica de la improvisación libre musical como herramienta pedagógica, orientada a generar aprendizajes en torno a la cualidad creativa de los estudiantes de música, desarrollando capacidades como el diálogo en la acción, la crítica, la reflexión, la escucha, entre otras. Por medio de la investigación sobre el fenómeno de la creatividad, el estado del conocimiento de la improvisación musical, y su inserción en el campo de la pedagogía, se propone un programa que pretende dar un marco concreto para incluir la improvisación musical libre dentro de los planes programáticos de las carreras musicales del país.

INTRODUCCIÓN

Esta memoria de título tiene como fin reflexionar en torno a la práctica de la improvisación libre musical, su incidencia en el proceso de formación musical, y evidenciar el potencial como herramienta pedagógica que ésta posee. Esta práctica, por mucho tiempo relegada del espacio académico, pero aún así presente en dinámicas de taller y otros, postulamos, podría tener una profunda incidencia en la formación de cualquier artista: músicos, actores, bailarines, pintores, etc. Si la viéramos como una instancia susceptible de ser abordada desde distintas perspectivas, no solamente desde la práctica en sí misma, podría llegar a tener un inmenso desarrollo investigativo, generando diversas aplicaciones desde múltiples implicancias que intentaremos dilucidar a lo largo de este trabajo.

Pensamos que esta práctica, no solamente contiene una expresión musical, como experiencia estética; además de ello, desde ésta es posible abarcar planteamientos que se internan en materias pedagógicas, relacionadas a metodologías y didácticas. Al estar en estrecha relación con la dimensión creativa y el hacer en tiempo real, aborda temas que cuestionan y reflexionan

en torno a paradigmas educativos, procesos de aprendizaje en el desarrollo de la creatividad en música, y las concepciones del arte y del ser humano.

A través de esta memoria intentaremos mostrar cómo la improvisación libre tiene un gran potencial como herramienta pedagógica. Creemos que a través de su práctica progresiva y sistemática es posible nutrir nuestra manera habitual de aprender y de remediar situaciones clave (miedo al error, bloqueos en momentos de ejecución y creación musical, desconexión del historial musical de los estudiantes con el contexto formativo), que condicionan el proceso de aprendizaje. Postulamos que éstas no permiten que se produzca un desarrollo del aprendizaje -musical, en este caso- fluido e integral, ya sea como artistas, estudiantes, y más importante aún, como seres humanos. En un sentido complementario, estas situaciones no permiten que podamos encontrar nuestro propio camino de aprendizaje, por lo que es fundamental deshacernos de complejos, bloqueos y miedos que no nos permiten fluir con naturalidad en nuestro actuar artístico y cotidiano.

Para esto, es necesario recuperar nuestra cualidad creativa; desarrollar nuestra percepción, cuestionando y reflexionando sobre nuestros hábitos perceptivos, en cuanto a la labor creativa; cuestionar el fenómeno de la escucha y la concepción de cuerpo en la educación; reflexionar en torno a la sensibilidad-sensorialidad como herramientas al momento de hacer y cómo

esta experiencia se materializa en un acto creativo; observar y escuchar en relación a la intención y la atención; desarrollar una capacidad reflexiva. En torno a esto, buscaremos concluir que la improvisación libre musical, además de ser un espacio creativo y de expresión, es una importante instancia de apreciación e integración del acervo creativo personal y de (auto)conocimiento, lo cual, postulamos, debería ser una de las misiones más importantes de la educación musical.

A través de un detallado examen de su presencia y su ausencia en la educación musical actual, buscaremos evidenciar que la improvisación libre se ha quedado sin un espacio de reflexión que permita al menos pensar que es tan importante como otras materias en el proceso educativo, y que por lo mismo llegar a proyectar una práctica estable de ésta, es una idea lejana. A raíz de esto, cabría preguntarnos: ¿estamos generando espacios académicos diversos para que los estudiantes/músicos tengan la posibilidad de reflexionar desde la práctica en torno a temáticas que se relacionan con el acto creativo y sus implicancias?, esta dimensión tan trascendente e importante para el ser humano. En esta memoria postulamos que la excesiva valoración de la escritura y la teorización han subyugado el acto de hacer. Las ideas de la Ilustración y el Positivismo han tenido un profundo impacto en nuestras construcciones sociales; quizás por mucho tiempo hemos pensado, y lo seguimos haciendo, que la racionalización, el método científico, el intelecto, son

las únicas formas válidas de generar conocimiento; estos paradigmas han monopolizado todo nuestro “sentir”, y pareciera que las cosas adquieren sentido luego de una explicación lógica-científica; el problema no es el pensar, sino el pensar desvinculando la práctica. En estos términos tiene mucho sentido creer que el “control e invariabilidad” y la cristalización de la escritura como procedimiento conservador de la cultura han bifurcado por caminos informales e “incultos” a las prácticas que no se sustentan en un sistema gráfico, como la improvisación libre.

Metodología de trabajo

Para la definición del foco y el contexto en que se llevó a cabo esta Memoria de Título, realizamos observación de la práctica de la improvisación libre, en cuanto praxis tanto estética como formativa, e investigación documental sobre los planes y programas de las asignaturas en las carreras de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, específicamente Interpretación Musical, Teoría de la Música y Danza (esta última por su estrecha relación entre la interpretación y la creación, y el uso de la improvisación libre como dispositivo creativo).

Para esta definición se observaron los siguientes ámbitos:

- a) Observación de la improvisación en Danza como dispositivo multifocal (experimentación, creación, desarrollo personal desde el autoconocimiento, la aptitud creativa, etc).
- b) Presencia (y ausencia) de la Improvisación libre en el espacio del Departamento de Música y Sonología de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, en cuanto a su malla curricular y sus planes y programas.
- c) Observación relacionada al taller interdisciplinario realizado por Martín Joseph y Luz Condeza.
- d) Experiencia personal de los autores en su formación y quehacer musical.

En esta observación pudimos darnos cuenta principalmente de la ausencia de la improvisación libre musical como práctica dentro de los programas en las carreras del Departamento de Música, así como su gran presencia y uso en la carrera de Danza, y cómo la concepción en torno a la creatividad y la aptitud creativa, tienen enfoques completamente distintos en ambos departamentos: mientras en Danza la importancia está puesta en el desarrollo del individuo a través de distintos lenguajes y experiencias corporales vinculadas a su desarrollo histórico (como la técnica académica con influencias del ballet clásico, la técnica contemporánea desde distintas visiones, la historia de la danza, las danzas de origen popular, etc.), en Música el énfasis está en gran parte en el desarrollo de la capacidad de adquirir y dominar un lenguaje en particular (mayoritariamente en el contexto clásico-romántico).

En base a estas observaciones, tomaremos como referencia en nuestra investigación aspectos de la carrera de Danza, desde su visión del arte y la educación artística, plasmada en la figura del intérprete-creador¹, y en específico en relación a la aptitud creativa individual y grupal (como la práctica estable de la improvisación libre), que podrían aportar en el desarrollo creativo de los estudiantes de carreras musicales, como Teoría de la Música.

A partir de esto surge una pregunta inicial: ¿Es la improvisación libre musical una práctica susceptible de ser entendida y utilizada como una herramienta pedagógica, en el desarrollo de la creatividad y de conocimientos complementarios al proceso de formación musical? Y como pregunta complementaria: ¿Es posible desarrollar una práctica sistemática de la improvisación libre musical capaz de generar didácticas educativas?

En base a esta pregunta definimos una serie de objetivos para el trabajo de Memoria de Título:

¹ “Se trata de un individuo responsable que crea y sigue un camino de investigación propio y que está en relaciones de intercambio continuo con otros (...) el estudiante se convierte en asesor y crítico del trabajo de los otros mediante una implicación en la reflexión sobre la actividad investigadora de sus compañeros”. Royo V. P. (2010). El perfil investigador-creador en los estudios de posgrado en artes escénicas. Cairon: Revista de ciencias de la danza, (13), 125-138. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 desde <<http://performance.com.es/Documentos/Introduccionalosinformes.pdf>>

Objetivos generales

- 1) Evidenciar el potencial de la improvisación libre musical como herramienta pedagógica para el desarrollo de la creatividad musical tanto en su dimensión analítica como práctica.
- 2) Comprender y dimensionar la experiencia de la improvisación libre musical como herramienta creativa.

Objetivos específicos

- 1) Proponer la improvisación libre musical como una práctica factible de ser usada de manera estable y formativa en los planes y programas de estudio;
- 2) Reflexionar en torno a la práctica sistemática de la improvisación libre musical, en cuanto a aspectos que pueden aportar en el ámbito pedagógico;
- 3) Exponer la importancia de procesos propios de la práctica de la improvisación libre musical como la crítica y reflexión, la escucha individual o colectiva, la conciencia, la acción, etc. en el desarrollo de aprendizajes complementarios a las primeras etapas de la educación musical como: la conciencia auditivo-corporal individual y colectiva, los procesos cognitivos (atención, memoria, asociación, análisis, ejecución, reflexión, evaluación, creación), la valoración de la colaboración;
- 4) Proponer la práctica de la improvisación libre musical como espacio de trabajo constante, a partir de la experiencia personal, los contenidos propios de la formación musical, y la experimentación;
- 5) Reflexionar en torno a la incidencia del sistema educativo en general, y la enseñanza musical (escolar y superior) en particular, en relación al desarrollo de la aptitud creativa.

Como métodos de investigación, hemos utilizado la metodología de observación, y la metodología empírica, centrándonos en tres ámbitos:

- a) Estado de la cuestión: Investigación documental con material escrito relacionado con el estado del conocimiento del tema, en los ámbitos de la creatividad, la improvisación musical, la improvisación libre, y la pedagogía musical.
- b) Entrevistas en terreno: Realización de entrevistas personales a personalidades relacionadas con la práctica de la improvisación libre musical.
- c) Exploración práctica: Realización del “Taller de Improvisación Libre Musical” como experiencia práctica.

El proceso de reflexión y redacción del trabajo se desarrolló en torno a dos ejes:

- a) El contexto y foco del trabajo en diálogo con el material bibliográfico y las entrevistas personales;
- b) La experiencia práctica como método de constatación y contraste de lo elaborado en la reflexión teórica.

De esta manera, el trabajo escrito se estructura de la siguiente forma:

Antes de esbozar una definición relacionada a la improvisación libre musical, en el primer capítulo fue necesario definir el concepto de creatividad, su incidencia en el desarrollo de corrientes artísticas de vanguardia, y realizar un diagnóstico del estado de la creatividad en la educación escolar y la especializada en música.

En un segundo capítulo, nos referimos a la improvisación libre musical, a

partir de las concepciones actuales que se tienen de ella, y profundizamos en seis aspectos de ésta que creemos fundamentales en el aporte que la improvisación libre musical puede hacer al desarrollo de la creatividad de los estudiantes, de manera complementaria al proceso de formación musical.

En el tercer capítulo presentamos la propuesta de un programa de asignatura centrado en la improvisación libre musical, tomando como fuente por un lado la presencia de la improvisación en la educación musical a lo largo de la historia, y por otro la experiencia práctica que llevamos a cabo en base a los lineamientos que desarrollamos en nuestro trabajo de investigación.

Finalmente, la propuesta de esta Memoria de Título pretende representar un aporte, al considerar la incorporación de esta área de estudio a los planes y programas de la Licenciatura en Artes con Mención en Teoría de la Música, como una práctica estable, con nuevas concepciones sobre la educación, considerando el proceso particular de reestructuración que la carrera vive en estos momentos.

1.- LA CREATIVIDAD COMO UNA CUALIDAD HUMANA

En muchas áreas de nuestra vida no basta con aplicar fórmulas o reglas para solucionar ciertas situaciones, hace falta que intervengamos a un nivel más profundo, buscando soluciones o alternativas que se originen desde nuestro ser, intentando ver más allá de lo que se nos presenta concretamente.

Capacidades como el análisis, la crítica, la sensibilidad, la escucha, el proponer, la colaboración, etc. pueden ser de gran ayuda al momento de dilucidar lo que hay detrás de lo que nuestra vista alcanza a percibir y lo que no. Por lo general al abordar problemáticas diversas con una perspectiva cotidiana o habitual no somos capaces de enfocarnos en lo que la situación involucra.

Esto es especialmente cierto en las artes musicales y en las artes en general, donde el artista es quien debe buscar, descubrir en la realidad lo que plasmará en la obra, expresado en la práctica musical o en la escritura.

La capacidad de llevar nuestra manera de razonar hacia distintas direcciones de acción, relativizando nuestro patrón de pensamiento, generando

una ruptura en la ruta habitual de raciocinio, es una cuestión que se da con naturalidad en todas las manifestaciones artísticas; he aquí, entre otras cosas, su importancia pedagógica. Las creaciones no son solamente su materialidad aparente, lo que vemos es la resultante de un arduo trabajo que puede involucrar distintos procesos como la exploración, el análisis, reformulación, estructuración, reestructuración, ejecución, etc. Estos procesos y su orden dependen también de decisiones creativas y sus contextos; existen procesos exploratorios e intuitivos, y otros que tienen ya un soporte referencial bajo el cual trabajar y que por lo mismo son más funcionales a dicho contexto.

A este conjunto de características, lo hemos llamado "aptitud creativa", entendiéndola como la capacidad de encontrar soluciones creativas (en un sentido primario, no habituales) para diversas cuestiones que puedan surgir en nuestro quehacer, que van desde el enfrentarse a un trabajo de creación, realizar trabajos escritos, planificación de clases, desarrollar metodologías creativas, analíticas, etc. Esta aptitud creativa amplía el rango de nuestro aprendizaje, de nuestras habilidades, y en general nos ayuda a pensar de manera más amplia y propositiva. Es una aptitud que nos permite actuar a través de nuestra creatividad, desde nuestro acervo creativo; si es que nos adentramos en un proceso que nos permita tomar conciencia de su valor y aplicabilidad, ampliando y desarrollando su potencial, seremos capaces de

replantear nuestra manera de percibir situaciones y de percibirnos como seres humanos relacionados con un todo, dinámico, diverso y cambiante.

Al observar el plano de la educación formal -desde la escolar hasta la especializada (incluyendo la formación musical)-, pareciera que más que desarrollar una aptitud creativa, se intenta formar individuos que manejen solo un conjunto de conocimientos o competencias, muchas veces como si existiera una sola forma de hacer las cosas o resolver situaciones, y excluyendo otras posibilidades. Mediante unificación de contenidos y evaluaciones estandarizadas, se educa a una masa de personas para pensar y actuar igual.

El origen de esta memoria se encuentra, en gran medida, en ciertas situaciones que observamos durante nuestra propia experiencia en la carrera de Licenciatura en Artes con mención Teoría de la Música, en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile². Debido a ser una carrera cuyo foco principal está en el área teórica, pero con algunas asignaturas que abordan temáticas que se ligan con la creación, se presentan situaciones un poco disociadas. Muchas veces cuando debíamos aplicar en la práctica alguna materia en específico, nos resultaba complejo llevarlo a cabo -como por ejemplo tocar en el instrumento un ejercicio de creación de manera fluida, o improvisar sobre esquemas armónicos. Materias como la Lectura Musical, Armonía o

² Cuyo Plan de Estudios vigente a la fecha de publicación de este trabajo puede consultarse en el sitio web de la Facultad <<http://www.artes.uchile.cl/carreras/4954/teoria-de-la-musica>>.

Contrapunto, quedaban muchas veces solo en lo teórico, sin tener un correlato práctico que nos ayudase a comprender y aprehender de una manera más integral los contenidos.

Creemos que desde los primeros años de la carrera debiesen existir experiencias prácticas diversas, que involucren el contacto con la acción creativa, con la autoconciencia en su amplio espectro y el diálogo con el proceso creativo, experiencias que fuesen llevando al estudiante más allá en cuanto a su propio aprendizaje, considerando sus propias aptitudes y conocimientos previos, sumándolos a los nuevos contenidos, cuidando de desarrollar esta aptitud creativa en él; esta última no sólo se plantea en relación a la creación musical, también en la interpretación, el análisis, la didáctica, etc. para que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su actividad musical y no obligado a seguir antiguas normas o reglas -sin un correlato relacionado a su propia experiencia y su contexto- que, de otro modo, son las que finalmente terminarán por desarrollarse.

Los aprendizajes se construyen a partir del desarrollo paulatino de una estética personal e intuitiva para expresarse y comunicarse, canalizando el propio y único modo de percibir y vivenciar la realidad de cada uno. En la medida en que se acrecientan estos saberes, la estética se transforma cada vez más en una construcción consensuada, recuperadora de raíces y socialmente compartida³.

³ De Benito, 2007, párrafo 14

A lo largo de este capítulo, ahondaremos en el concepto de creatividad, veremos algunos ejemplos en el ámbito musical de cómo las vanguardias, a través del pensamiento y la acción creativa, han replanteado y transformado el pensamiento musical de su época, y hablaremos del conflicto entre la institucionalidad académica y el desarrollo de esta aptitud creativa en el estudiante.

1.1.- El fenómeno de la creatividad

1.1.1.- La creatividad

La ciencia es en todas las circunstancias un asunto del intelecto, y todas las otras funciones están sometidas al intelecto como objetos suyos. En la esfera de la ciencia el soberano es el intelecto. Las cosas cambian, sin embargo, cuando la ciencia pasa a su aplicación práctica. El intelecto, que antes era el rey, queda aquí convertido en un simple medio auxiliar, en un instrumento científicamente refinado, desde luego, pero siempre un mero utensilio que ya no es un fin en sí mismo, sino una mera condición. Aquí el intelecto y con él la ciencia están al servicio de la fuerza y la intención creativas⁴.

La creatividad es un fenómeno de gran trascendencia e incidencia en la vida humana, no sólo en lo que tiene que ver con las manifestaciones artísticas, en su amplio espectro, tampoco como una situación reducida a la sala de un museo o a un escenario. Es un aspecto que podemos apreciar en diversas formas y abordar desde múltiples perspectivas. La creatividad como tal, cuenta con particularidades que la hacen ser desde principios del siglo XX un campo

⁴ Jung, 1921, p. 82

fértil de investigación tanto en la ciencia, en las artes, así como también en lo que tiene que ver con metodologías pedagógicas⁵. La conciencia de la importancia del desarrollo de la creatividad ha tomado bastante relevancia en nuestra sociedad contemporánea, sin embargo en el ámbito educativo su aplicabilidad no ha abarcado rumbos nuevos.

Podríamos decir que la creatividad es un fenómeno inherente al ser humano, nos define como tales: ésta es considerada como “la capacidad de concebir ideas originales”⁶, otras formas de pensamiento la esbozan como la “flexibilidad y fluidez de pensamiento e ideas, como la capacidad de ver nuevas relaciones entre las cosas, o de pensar diferente a los demás”⁷; esta capacidad o cualidad la hemos desarrollado todos en mayor o menor grado: el diseñar una ruta de viaje, en una bifurcación del camino elegir entre una u otra dirección, buscar la mejor forma de encender el carbón de una asadera, planificar un presupuesto familiar, son todas decisiones del ámbito cotidiano que requieren de nuestra creatividad así como también lo es el construir un casa, planificar una clase, componer una sinfonía, crear un monólogo, etc.

⁵ Graham Wallas y Max Wertheimer publican *The Art of Thought* en 1926, donde presentan uno de los primeros modelos del proceso creativo. Alfred North, en *Process and Reality* (1927) acuña el término "creatividad", para servir como la última categoría de su esquema metafísico. J. P. Guilford es quien inicia la medición psicométrica de la creatividad, trabajando en torno a esta desde 1939. Torrance, Gowan, Hallman, Kaufman, Beghetto, Arieti, Kozbelt, Runco, Boden, Robinson, Craft, Guimón, entre muchos otros autores, han trabajado en torno al fenómeno de la creatividad, desarrollando distintos modelos o esquemas sobre cómo funciona el pensamiento creativo. Sobre este tema en particular, puede consultarse Morand 1993, 54 y ss. y Alcalá-Galiano 2007, 270 y ss.

⁶ Robinson, 2009, p. 99

⁷ Morand, 1993, p. 54

En otras palabras, la creatividad no es un patrimonio específico de las artes ni tampoco un evento que se presenta por obra divina o inspiración, sino que es una aptitud innata del ser humano, como la inteligencia, y en la medida en que somos conscientes de esta aptitud, somos capaces de desarrollar nuestro potencial como seres creativos. Para que esto no sea solamente una idea es necesario generar un cambio en muchos aspectos, ya que el acto creativo involucra factores psicológicos, culturales, ambientales, físicos e intelectuales, se hace necesario un análisis más profundo, una reflexión holística que contemple a la creatividad como una aptitud capaz de evolucionar el acto y la vida del ser humano.

1.1.2.- Investigación en torno al fenómeno de la creatividad

La creatividad como fenómeno susceptible de ser estudiado se ha extendido por caminos diversos y distantes unos con otros. No sólo existe una concepción científica, también existen maneras de entenderla como una expresión que tiene que ver con nuestro yo interno (inconsciente) moldeado por factores externos (sociológicos, antropológicos, culturales, etc). Sin embargo, la capacidad creadora se entiende generalmente como un acto constructivo, productivo o una forma de pensamiento divergente u original.

En nuestras sociedades actuales se ha gestado paulatinamente una mayor conciencia en torno a la idea de que si queremos que nuestra forma de vivir y concebir el mundo evolucione, es por medio del desarrollo de todo el potencial que nuestra "inteligencia creativa" puede brindarnos. "La dinámica de la inteligencia humana es la base de la descomunal creatividad de la mente. Y nuestra capacidad creativa nos permite reconsiderar nuestra vida y nuestras circunstancias"⁸.

Así, en un plano ligado al ámbito científico J.P. Guilford planteó una teoría sobre la estructura del pensamiento intelectual, esta supone cinco operaciones diferentes⁹:

- 1.- Capacidad cognitiva: lo que el individuo conoce o puede descubrir fácilmente a partir de lo que ya sabe.
- 2.- Memoria: almacenar información.
- 3.- Pensamiento convergente: se relaciona con la capacidad de encontrar una única solución a una problemática por medio de la racionalización. Este tipo de pensamiento se mueve en una sola dirección y sintetiza respuestas de manera estandarizada.
- 4.- Pensamiento divergente: Al contrario del anterior, esta forma de pensamiento pretende encontrar múltiples soluciones o respuestas posibles, se mueve en diferentes direcciones por lo que no genera un patrón de acción.

⁸ Robinson, 2009, p. 99

⁹ En Morand, 1993, pp. 54-55

5.- Capacidad de evaluación: alcanzar decisiones que estén de acuerdo con un criterio dado.

Los puntos 3 y 4 se relacionan directamente con la realidad formativa preponderante en nuestros sistemas educativos. El pensamiento convergente tiene relación con la importancia que se le da al razonamiento con el fin de encontrar una respuesta o solución posible, no así el pensamiento divergente donde no existe una sola respuesta correcta, muy por el contrario existe un número indefinido de soluciones o salidas a un problema.

En 1983 Howard Gardner publicó su teoría de las Inteligencias Múltiples; en ella básicamente plantea que existen distintos tipos de inteligencias, y que la diferencia entre éstas se encuentra en el campo al que pertenece la inteligencia de cada persona, haciéndola más o menos apta para cierta área del conocimiento.

Gardner amplió la concepción que se tenía de la inteligencia, postulándola como una habilidad y no como una capacidad innata, rompiendo así dos grandes paradigmas. El primero de ellos: la inteligencia es una aptitud con la que se nace, y la educación no tiene ninguna influencia en el desarrollo de ésta. El segundo -que aún persiste en los sistemas educativos-: que todas las personas aprenden de la misma manera cualquier materia, y que un sistema uniforme y universal basta para poder medir el nivel de aprendizaje de

los estudiantes. Esta manera de entender y de cuantificar los procesos de aprendizaje es bastante cuestionable y existen un sinnúmero de casos que lo refutan, si no es el mismo Albert Einstein el mejor ejemplo.

Robert Sternberg, profesor de psicología de la Universidad de Tufts, y antiguo presidente de la American Psychological Association, sostiene que hay tres tipos de inteligencia¹⁰:

- 1.- Inteligencia analítica: la habilidad para solucionar problemas utilizando las aptitudes académicas.
- 2.- Inteligencia creativa: la habilidad para enfrentarse a nuevas situaciones y encontrar soluciones originales.
- 3.- Inteligencia práctica: la habilidad para enfrentarse a los problemas y desafíos de la vida diaria.

El psicólogo Daniel Goleman sostiene (1996) que hay una inteligencia emocional y una inteligencia social, “ambas fundamentales para llevarnos bien con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea”¹¹.

Robert Cooper, neurocientífico y asesor estratégico de un gran número de organizaciones empresariales (3M, Intel, Verizon, entre otras), plantea (2001) que la inteligencia no solamente se aloja en el cráneo. Existe un cerebro

¹⁰ Sternberg, 1995

¹¹ Citado en Robinson, 2009, p. 72

del “corazón”, y un cerebro del “intestino”. “Siempre que tenemos una experiencia directa, esta no va directamente al cerebro que se halla en el interior de nuestra cabeza. Se dirige primero a las redes neurológicas del tracto intestinal y del corazón”¹².

Más allá de que tan exactas o validadas frente a la comunidad científica se encuentren estas teorías, lo cierto es que hay una visión transversal que indica que la inteligencia es, por naturaleza, diversa, que no existe una sola forma de ser inteligente, es más, todos actuamos y pensamos desde nuestras propias capacidades: “la pregunta correcta es esta: ¿De qué modo eres inteligente? El “de qué modo” apunta una verdad que no reconocemos como deberíamos: que hay diferentes maneras de expresar la inteligencia y que ninguna escala puede medirlas¹³”.

El panorama que enfrenta el tema de la creatividad es bastante parecido e incluso más complejo, en comparación con la concepción que se tiene de la inteligencia. Todos somos seres creativos en mayor o menor grado o en diferentes campos, más aún, el nivel de conciencia de ello es también una variable importante a considerar. Sin embargo existe una constante, y es que nuestros sistemas educativos no logran desarrollar nuestro potencial creativo, nuestra “capacidad divergente”. Si hacemos un rápido análisis, las materias

¹² Robinson, 2009, p. 72

¹³ Robinson, 2009, p. 70

artísticas como las artes visuales y musicales están siempre en los últimos lugares de los escalafones de importancia formativa, tanto en su evaluación como en su carga horaria. Ni hablar de la danza y el teatro, que si tenemos suerte las podemos encontrar como materias extraprogramáticas, y más escasamente en los planes de estudios. Por otro lado, las horas de Historia y Filosofía han sido reducidas de su carga horaria habitual, y los instrumentos para seleccionar la población estudiantil superior son estandarizados y totalmente excluyentes (PAA; PAT; PSU). Estas situaciones no son una realidad azarosa, muy por el contrario son decisiones de carácter político o editorial.

A través del aumento de la intervención de los empresarios en la educación pública, impulsando su privatización, atacando ya no sólo a las organizaciones sindicales o sociales que defienden la educación pública, sino a los maestros y maestras , responsabilizándolos de los problemas educativos, presentándolos como rijosos e indolentes; esta renovada intervención empresarial busca cambiar el sentido de la educación, impulsando al individualismo y la competencia como los valores fundamentales de la sociedad, en contraposición al trabajo colectivo y la solidaridad como valores educativos básicos (...) La exclusión de la educación de miles de niños y jóvenes cada año, el cierre de escuelas que ocurre en Estados Unidos, la supresión de la enseñanza de las artes, la filosofía, la historia de los contenidos educativos, representan un símbolo de lo que se pretende hacer con toda la educación pública¹⁴.

¹⁴ Extracto de la declaración de la 10ª Conferencia de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública llevada a cabo en mayo de 2012, la cual reunió a participantes de sindicatos, organizaciones sociales, estudiantiles, y a profesores investigadores, de México, Estados Unidos, Canadá, Puerto Rico, pero también de Argentina, de la Unión de Profesores del Caribe y la Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica. La coalición Trinacional nace en el contexto de los Tratados de Libre Comercio llevados a cabo en el año 1993 y que involucraban a México, Canadá y Estados Unidos; desde ese momento y por urgencias sociales derivadas de los nefastos efectos en materias públicas debido al aumento de prácticas neoliberales fuera del ámbito económico, acordó como una de sus misiones principales trabajar solidariamente por la defensa y mejora de la educación pública y para la transformación democrática de las sociedades en cuestión. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 desde <<http://ecuadorlibre.tk/index.php/latinoamerica/mexico/1281-10o-conferencia-de-la-coalicion-trinacional-en-defensa-de-la-educacion-publicaEsta>>.

Ken Robinson plantea en la charla TED “Las escuelas matan la creatividad” (2006) que existen dos tipos de inteligencias: la académica y la creativa. Nuestros sistemas educacionales están empeñados en connotar la inteligencia académica en desmedro de la creativa: “Cada vez nos alojamos más en nuestras cabezas (...) el cuerpo solo está para llevar la cabeza a otro lado”, expone Robinson, tratando de ejemplificar satírica pero ciertamente la realidad en torno al poco desarrollo de nuestros sistemas educativos. Volviendo a Guilford, la educación en general le da mayor importancia a la capacidad convergente/académica, que a la divergente/creativa.

Sin embargo, las artes son de vital importancia en el desarrollo no solamente de la creatividad como ente generador de otras habilidades; en un nivel inicial permiten que los niños puedan canalizar sus emociones, su forma de pensar e incluso la forma en que ellos se ven a sí mismos (como proceso de aceptación y valoración).

El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reafirmar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve¹⁵.

Por otro lado, y en un nivel mayor, las artes nos permiten desarrollar la capacidad de afrontar situaciones desde distintas aristas, considerando todas

¹⁵ De Benito, 2007, párrafo 2

las posibilidades factibles debido a su aplicación en base a la exploración y a dinámicas de trabajo que nos invitan a adentrarnos en caminos en donde nuestro yo cotidiano, o más bien nuestra manera automática de pensar, entra en crisis. Así, las disciplinas artísticas nos permiten desenvolver todo nuestro sentido creativo ya que, al igual que la inteligencia, es una habilidad posible de ampliar dependiendo de qué tan conscientes somos de ella, bajo qué ámbito podemos canalizarla y qué tipo de estímulos permiten que ésta pueda evolucionar.

Al trabajar en torno a las artes es posible darnos cuenta de qué tan creativos somos, lo cual es un gran paso, ya que la conciencia de ello es fundamental; también lo es considerar otros factores que se involucran en el proceso. Según Guilford la producción divergente o creativa tiene varios factores implícitos:

1.- Factores de fluidez: se relaciona con la aptitud de concebir gran número de ideas. Dentro de este factor se desprenden: **la fluidez de ideas**, es decir, la producción cuantitativa de ellas. **La fluidez de asociación**: aptitud de establecer relaciones. **Fluidez de expresión**: facilidad en la construcción de ideas, dibujos, cuadros, frases, etc.

2.- Factor de flexibilidad: relacionado con la variedad en los esquemas de pensamiento. De este se desprenden: **La flexibilidad espontánea**: se relaciona con la versatilidad en cuanto a las respuestas, también tiene que ver con las consideraciones al contemplar un problema. **Flexibilidad de adaptación**: tiene que ver con la capacidad de buscar soluciones en base al cambio de dirección del pensamiento dependiendo del suceso o problema.

3.- Factor de originalidad: es la capacidad de concebir ideas inusitadas e inteligentes concebidas desde premisas distantes o remotas.

4.- Elaboración: este punto se relaciona con la capacidad organizativa y de proyección de las propuestas, su coherencia y rango de confluencia en torno a los detalles del todo.

Otro punto importante en la teoría de Guilford es la originalidad. ¿Cómo saber qué es original? ¿Qué lo determina? La originalidad está planteada en torno al yo, ya que el verificar o comprobar que nunca antes haya surgido un pensamiento similar en el mundo es imposible de constatar, y hasta irrelevante. Una idea es original, en tanto desde el individuo haya surgido sin tener un testimonio antes, por lo que para “mi” algo es original pues nunca antes lo había pensado o concebido. Según el investigador Ralph J. Hallman la originalidad tiene varias características:

1.- Novedad: son las fusiones de las percepciones de una nueva manera.

2.- Impredecibilidad: en base a “lo creado” la creatividad desarma la línea natural de relaciones, produciendo cualidades que antes no estaban ahí, “errores” podríamos decir, formas de pensamiento que de otro modo, siguiendo el curso habitual de las cosas nunca podrían haberse generado con anterioridad.

3.- Irrepetibilidad: cada idea nueva dista o se diferencia de otra, no existe un precedente.

4.- Sorpresa: funciona a modo de *test* en base a la originalidad del suceso puesto que la extrañeza producida viene a ser la prueba de tal originalidad.

Como ya antes se ha expuesto, el tema de la creatividad es una manifestación multilateral, no es sólo una proyección de nuestro intelecto, existe una amplia cuota de intuición e “inconsciencia” en ella. Es inevitable pensar que nuestra experiencia sensible en este mundo, la forma en que nos “educamos” confluye en la manera en que se gestan nuestras manifestaciones creativas; nuestra naturaleza, nuestros rasgos particulares indudablemente moldean los sentidos con los que captamos y nos relacionamos con el universo.

1.1.3.- La creatividad como motor de cambio: el arte y la vanguardia (antecedentes históricos)

Como ya se ha expuesto, lejos de ser una suerte de don sobrenatural acotado a los placeres estéticos, la creatividad es una manifestación del ser humano en su esencia. Con esto nos referimos a que es una capacidad inherente a toda persona.

Más aún, y ampliando un poco esta idea, si recordamos los hallazgos relacionados con las pinturas rupestres o con los utensilios creados por el hombre prehistórico, por nombrar una ínfima parte de la historia, no podemos sino que admitir que la creatividad aparte de ser una manifestación del acto del ser de la humanidad, está estrechamente relacionada con nuestras

necesidades, y cuántos tipos de necesidades existen, no hay una respuesta absoluta para ello.

Sin ir más lejos, la creatividad, la creación, emerge como un espacio en que convergen necesidades y placeres, un espacio yuxtapuesto, si se quiere. Como manifestación está al servicio de la humanidad, al servicio de la expresión cultural, entendiendo a la cultura más allá de la mera síntesis de obras al servicio de nuestro “patrimonio”. Recordemos las primeras décadas del siglo XX, tantos movimientos artísticos en los que, en sus manifiestos, entre líneas podríamos inferir cómo la creatividad inmersa en la coyuntura histórica estaba al servicio del cambio, la crisis del *status quo*, las reacciones que buscaban cambiar el paradigma de la Academia como referente único de las formas de hacer arte -entendiendo que no es el único modelo de belleza-, de la “purificación” de los sistemas sociales contaminados con la vacuidad y la hipocresía disfrazada bajo el velo de los progresos tecnológicos y de la ciencia, de la necesidad de romper el silencio frente a la injusticia, etc.

Los movimientos surgidos en la posguerra, las famosas vanguardias sedientas de cambio hicieron “explotar una bomba”, pero desbordando creatividad. El mundo debía atreverse a pensar de una manera diferente, ese era el germen que intentaban instalar; implícitamente se hacía una referencia a la capacidad dinámica que provee la creatividad a la acción artística, expresada

en una “crisis del yo”. Esta crisis del yo está en directa relación con la idea de un pensamiento que se mueve en una sola dirección, convergente, versus uno que tiene la capacidad de moverse en distintas direcciones abarcando distintas posibilidades, divergente, en este caso rompiendo con el paradigma asociado al pensamiento humano, conservador y racionalista.

En el caso de las artes hacia el año 1916 ¿No sería el Dadaísmo el mejor ejemplo de vacuidad, negación y nihilismo? Este “acto de rebeldía” y sin sentido, pero que finalmente resultaba ser un cuestionamiento a las convenciones del arte bajo el alero del conformismo, y abiertamente contra el arte burgués, respondía de manera paralela, según esta naturaleza dinámica de la creatividad, que se niega a permanecer invariable en el tiempo, al estado de estancamiento en que se encontraba el quehacer artístico a fines del siglo XIX e inicios del XX. Por otro lado respondía a la necesidad de cambio que se encontraba no sólo en el ámbito artístico, sino como parte de una situación de transformación social, política, económica y cultural. Transversalmente, lo que se estaba generando era un cuestionamiento a las ideas que sustentaban el pensamiento positivista, surgido en el siglo XVII, es decir, la supremacía del pensamiento lógico y la validación del conocimiento por medio solo de datos comprobables. Lógica que tiende a secularizar una forma de pensamiento, transformándolo en un paradigma.

Uno de los pilares de este nuevo movimiento [la Ilustración] era la firme convicción de la importancia de la lógica y del razonamiento crítico. Los filósofos sostenían que no debíamos aceptar como conocimiento nada que no pudiese probarse mediante el razonamiento lógico, sobre todo con palabras y pruebas matemáticas. (...) El otro pilar de la Ilustración era la creciente convicción de la importancia de los datos como apoyo a las ideas científicas -pruebas que podían observarse mediante los sentidos humanos-.¹⁶

De este modo y en este contexto histórico, la idea de pensamiento creativo o *divergente* como lo plantea Guilford -refiriéndose a la capacidad de generar una ruptura de patrón-, servía de motor a la eclosión artística que se estaba desarrollando en varios puntos de Europa. A continuación expondremos algunos casos emblemáticos en donde el pensamiento creativo propició varias rupturas culturales.

En las artes visuales se generaba una situación de crisis en el ámbito de las creaciones artísticas: ¿Qué representaban? ¿El arte debía solamente representar un valor en sí mismo? La corriente artística *Idea Art*, también conocida como “Arte Objetual”, vino a instalar una problemática con alcances profundos e inesperados. Una de sus principales críticas apuntan a la representación, es decir, evidenciar una marcada diferencia entre lo que un objeto representa y lo que está representando. En el año 1917 Marcel Duchamp expone en el Salón de Artistas Independientes un urinario de porcelana: paralelamente al hecho de abrir las posibilidades referidas a las materialidades en el arte visual dejando entrar a la cotidianidad a escena,

¹⁶ Robinson, 2009, p. 63

Duchamp nos hace reflexionar sobre lo que las obras de arte nos quieren dar a entender o nos invitan a reflexionar, a su alcance, dejando un poco de lado las funcionalidades de los objetos, y apuntando al trasfondo analógico que hay detrás.

Aquí se rompe otro paradigma: esta suerte de “religiosidad” que existía en torno a las obras de arte, y es que el arte objetual propone cuestionar la naturaleza de éste dejando en claro que cualquier cosa con una buena idea como soporte puede ser considerado como tal, provocando que lo que realmente importe es lo que la obra nos quiere dar a entender. El concepto de obra aurática propuesto por Walter Benjamin en “La Obra de Arte en la Época de su Reproducibilidad Técnica” (1936) entra en crisis, el fulgor de lo original e irrepetible deja de ser una concepción tan exclusivista y alojado en la burguesía; paradójicamente la construcción de las obras objetuales nutridas de materialidades propias de la reproducibilidad en serie y distanciadas del valor de lo único, generan una nueva disposición o posición del concepto de “aura”: la importancia o el valor de la idea original. El aura pasaría a adoptar no el lugar de la materialización de la obra, sino el proceso de ésta, “la idea” es el nuevo lugar donde el aura se aloja. “*Auratizado*, el objeto adquiere el poder insolente de devolver la mirada, de mirar a quien lo mira¹⁷”.

¹⁷ Escobar, 2005, p. 89

Es así que la mirada se centra no tanto en su aspecto físico, en su despliegue y deslumbramiento técnico, sino que en su proceso, en su concepto, en ese algo que anteriormente era evidente en su facticidad, en su representación y que ahora se ha vuelto evidente en la idea, en el proceso creativo: “Lo que está en juego es, así, el pleito entre ser y aparecer, base de la representación estética¹⁸”.

De un modo similar, en las primeras décadas del siglo XX en el campo de las artes musicales se estaba gestando una corriente rupturista que buscaba ampliar el horizonte tímbrico de la música orquestal. Luigi Russolo es considerado como uno de los primeros cultores del “ruido”, como objeto y materialidad posible de ser organizada y sintetizada como una obra musical.

Hay que romper este círculo restringido de sonidos puros y conquistar la variedad infinita de los sonidos-ruídos (...) No se podrá objetar que el ruido es únicamente fuerte y desagradable para el oído. Me parece inútil enumerar todos los ruidos tenues y delicados, que provocan sensaciones acústicas placenteras¹⁹.

Esto sirvió como fundamento de lo que sería más tarde el movimiento futurista materializado en el manifiesto de 1913 “El arte de los Ruidos”.

Otro caso particular es el que sucede en la Francia de posguerra en los estudios de la Radiodifusión Francesa (RTF). Albergada bajo las posibilidades

¹⁸ Escobar, 2005, p. 88

¹⁹ Russolo, 1913, párrafos 9 y 12

de las nuevas tecnologías, la Música Concreta proponía la descontextualización de los sonidos fijándolos en un soporte análogo como la cinta magnetofónica, en un principio, y digital como el CD, posteriormente. Pierre Schaeffer, compositor y teórico francés, gestor y precursor del trabajo con cinta magnetofónica, estaba interesado al igual que los ruidistas y los artistas objetuales en descontextualizar o reformular las representaciones que los sonidos propenden ampliando el rango de escucha. El trabajo con cinta posibilitaba la transformación de los sonidos literalmente cortando y pegando la cinta, posteriormente se efectuaba un tratamiento de post producción generando una nueva orgánica en los sonidos.

Yendo un poco más adelante en el tiempo y cruzando el Atlántico, a principios de la década del 50, se estrenaría una de las obras más controversiales de la historia de la música, que hasta nuestros días es capaz de generar las opiniones más dispares y ensalzar acalorados debates en cuanto a lo que es el arte, la música, o lo que ésta debe ser o representar. 4'33" del compositor estadounidense John Cage, estrenada el 29 de agosto 1952 en Woodstock, Nueva York, como parte de un recital de música contemporánea para piano, abre un profundo punto de inflexión en torno al silencio, en palabras de Cage:

No entendieron su objetivo. No existe eso llamado silencio. Lo que pensaron que era silencio, porque no sabían cómo escuchar, estaba lleno de sonidos accidentales. Podías oír el viento golpeando fuera durante el primer movimiento. Durante el segundo, gotas de lluvia comenzaron a golpetear sobre el techo, y durante el tercero la propia gente hacía todo tipo de sonidos interesantes a medida que hablaban o salían²⁰.

El silencio es un elemento que sólo existe como una representación en la partitura, por lo que a través de este supuesto “silencio” Cage hace ingresar el sonido del mundo a la música, “el ambiente”, como parte de la orgánica de un imaginario. No sólo los sonidos perfectamente ejecutados, con la articulación exacta de la época, son susceptibles de ser organizados y conformantes de una obra musical. Existe un poder evocativo en cada sonido, pero también lo que éste me quiere decir en un determinado contexto, entablando un fuerte diálogo con la percepción, y su abstracción.

Cage trabajó un largo período en piezas en donde el silencio se erigía como un elemento constitutivo de su lenguaje. Dueto para dos flautas en 1934; Sonatas e interludios en 1946-1948; *Music of Changes* en 1951; el Concierto para piano preparado y orquesta en 1950-51, y *Waiting* en 1952, son ejemplos de las obras que comienzan a cimentar la decisión de Cage de escribir 4' 33".

En torno a la década del 50 la inclusión del azar o lo indeterminado como eje trascendente en la construcción de una obra musical tendió caminos nuevos por los cuales transitar en la experimentación, tanto de la orgánica de la

²⁰ John Cage, sobre la premier de 4'33". En Kostelanetz, 1987, p. 70

composición, como en la construcción de sí misma. La música aleatoria como movimiento tuvo una notable proliferación a partir la década de 1950, e indudablemente surtió de nuevas y desconocidas posibilidades a la música, después de estar sujeta a la persistente intención de controlarlo todo, herencia del legado del serialismo dodecafónico y sus variables más radicales. Dentro de su orgánica planteaba a la improvisación como un fuerte método de desarrollo. La idea no era acabar con la organicidad por completo, sino que ampliar el universo, no cerrarlo a posibilidades únicas que brindaba la escritura tradicional. Así el grado de indeterminación podía fluctuar desde la organización, la improvisación de pasajes y la improvisación total dentro de un esquema de signos o poemas que el ejecutante, a partir de su capacidad expresiva y de imaginación, debía interpretar. Algunos representantes célebres de la corriente aleatoria fueron el mismo Cage, Earle Brown, Morton Feldman²¹, Karlheinz Stockhausen, Bruno Maderna, Franco Donatoni, Luis de Pablo, Alberto Ginastera, Mauricio Kagel y Pierre Boulez.

Este torrente de posibilidades dados por la inclusión de “lo improvisado” genera una situación bastante paradójica: deja entrar la indeterminación a la partitura, que justamente persigue todo lo contrario al pretender determinar alturas, ritmos, etc. Estas orgánicas de trabajo y experimentación, relacionadas

²¹ Hemos incluido extractos de partituras de Brown, Cage y Feldman en el Anexo 1.

estrechamente con los planteamientos de lo que llamamos mentalidad divergente o creativa, tuvieron un eco en nuestro país.

Tomando como referencia la música aleatoria, en Chile no se dio un desarrollo tan marcado, como movimiento, si es que lo comparamos con Europa. Su práctica es más bien específica y podríamos reducirla a casos de autores u obras en donde podemos notar su influencia. Siendo así, el “modelo” de música aleatoria no llegó a establecerse de una manera pura o rígida, más bien se presentó como una forma novedosa de hacer a la cual se podía recurrir.

En el marco de la música proveniente de la Academia esbozaremos algunos casos particulares.

En el artículo de Hernán Ramírez de 1972 “Introducción a la grafía de Gustavo Becerra”, el cual abarca un gran número de obras del compositor, podemos visualizar cómo Becerra crea un sistema de grafía abierta²², en contraposición a la proporcional, en donde los símbolos permiten abarcar más posibilidades de interpretación y ejecución. Si bien esta es una cualidad común a todas las grafías creadas por otros compositores, en Becerra podemos apreciar una sistematización. Los signos ideados acusan tal minuciosidad que Ramírez hace la siguiente división en torno a cinco rubros: alturas, tempo,

²² Ver dos ejemplos de partituras de Becerra en el Anexo 1.

duración y ritmo, intensidades y articulaciones. A pesar de que la grafía de Becerra tiene variantes en cuanto al nivel de aleatoriedad, por lo general existe un marco armónico de referencia. Por ejemplo, en el “II Concierto para Guitarra”, en la parte de los violines hay un pasaje que trabaja en base a *clusters*; gráficamente el pentagrama está pintado de negro, sin embargo antes hay una breve escritura que expone las notas y la intervállica disponible.

La temporalidad presenta mayores posibilidades de interpretación debido a que hay especificaciones que relativizan la noción habitual del tiempo, que por lo general en la grafía tradicional está sujeta a una métrica específica. En las obras de Becerra existe un sistema de prolongación de los sonidos que, según Ramírez, es uno de los mayores aportes a la grafía moderna. Este sistema, presente en la III Sinfonía, se basa en recuadros y subrecuadros que articulan un marco melódico según la teoría de conjuntos y subconjuntos, en donde las notas que están presentes en dos recuadros, por ejemplo, tienen mayor posibilidad de ser interpretadas.

En cuanto a las duraciones, que a pesar de todo utilizan la grafía tradicional, a veces están determinadas, por ejemplo, por la manera en que el intérprete expresa con su instrumento pequeñas frases escritas bajo un contexto armónico semiestablecido, lo que aparte de “definir una rítmica implícita” (en palabras de Ramírez), le agrega un interesante color a la

articulación -por ejemplo, en el “II Concierto para Guitarra”. Comenta Ramírez: “el caso más interesante de articulación está dado por el sistema de agregar un texto guía a los instrumentos. El texto proporciona además el ritmo. Tal es el caso del Mov. Completo del II Concierto para guitarra²³”.

Otro compositor interesado en la improvisación sería Tomás Lefever. Nacido en 1926, Lefever se definiría a sí mismo como un ‘autodidacta’: si bien fue discípulo del compositor holandés Fré Focke, de quien recibió clases particulares, nunca estudió en una institución ‘formal’, aunque posteriormente realizaría labor docente en la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Chile, entre otras.

Fue cultor de prácticamente todas las corrientes de vanguardia del siglo XX, desde el serialismo dodecafónico a la fusión con música de raíz folclórica. No es extraño que haya sido pionero en la incorporación de la improvisación en su quehacer creativo.

Lefever lo llamaba “composición y ejecución simultánea”²⁴, la que tiene origen en un “impulso generador”, que es “directo, espontáneo, certero y simultáneo con el resultado”²⁵. El compositor data el origen de este modo

²³ Ramírez, 1972, p. 69

²⁴ Lefever, 1970, p. 19

²⁵ Lefever, 1970, p. 20

impulsivo de hacer música en el “arte de los rapsodas o de la juglaresca más antigua”²⁶, que según él, se desarrollaría hacia el “arte de la improvisación musical”, cuyo punto más alto sería la música instrumental del barroco y la música de piano clásico-romántica.

Sin embargo, no sería una búsqueda hacia el pasado de la música improvisada lo que movería a Lefever hacia ésta, sino más bien el hastío de la partitura como expresión máxima de la tecnificación del quehacer musical, la decadencia de la música contemporánea como “la manifestación del racionalismo triunfante sobre la vivencia, que es interacción del hombre y su naturaleza (...) una subordinación cada vez más marcada a los planteamientos de un racionalismo que pugna por quitar a la música su origen mágico hasta convertirla en un lamentable eco del progreso material”²⁷.

En su propia obra Lefever buscó experimentar distintos recursos sonoros, "(...) utilizando el piano como un instrumento cordófono e idiófono (“complejo de piano” o “piano total”, como lo llamaba Lefever²⁸), objetos cotidianos y naturales, la voz (“aplicada como un conjunto de imponderables”), planchas metálicas, armonio o la cinta magnética”²⁹, y valiéndose de “pautas

²⁶ Lefever, 1970, p. 14

²⁷ Lefever, 1970, p. 15.

²⁸ Conceptos de *técnica extendida* similares a los acuñados por John Cage o George Crumb, contemporáneos de Lefever.

²⁹ Carrasco, 2008, p. 146

de instrucciones”, “guías” o “gráficos” para estructurar o articular sus obras, aunque en un sentido completamente distinto del concepto de partitura:

Debe subentenderse que el uso de la pauta de instrucciones sólo se indica para el entrenamiento de participantes no habituados a este tipo de experiencia creadora, que exige un largo trabajo de superación de prejuicios, atavismos y complejos típicos sometidos por varias generaciones de antepasados a una progresiva paralización de las funciones más sutiles de la corteza cerebral adaptada en forma cada vez más alarmante a las necesidades brutales y deformantes de la razón. Para el caso de un grupo ya avanzado bastará con una reunión cuyo objeto será definir el carácter y la forma de la experiencia, de todo lo cual se tomará un apunte mural³⁰.

León Schidlowsky Gaete, compositor y pintor nacido el 21 de julio de 1931 en Santiago de Chile, pero radicado en Europa, ha cimentado una creativa y progresiva carrera composicional caracterizada, en su primera etapa, por un marcado lenguaje dodecafonista y serialista influenciado por la Segunda Escuela de Viena, su acervo judaico y su intrínseco americanismo. Posteriormente y con el correr de sus composiciones su lenguaje fue tornándose cada vez más abstracto, en donde los elementos tímbricos y la pérdida de las alturas temperadas, en conjunto con elementos propios de la aleatoriedad, siguieron alimentando su cualidad expresiva, siempre atravesada por el tópico de la muerte.

El cuarto período composicional de Schidlowsky está caracterizado por la indeterminación, pero no a un nivel absoluto, sino que relativo; este carácter

³⁰ Lefever, 1970, p. 23

se ve reflejado en el uso de *Clusters*, la pérdida de la temperancia, el desprejuiciamiento de la melodía y las concepciones armónicas verticales en conjunto con el colapso del serialismo y la relativización de las duraciones.

El color pasa a constituir un valor primario y determinante. Los instrumentos y voces pasan a desempeñar roles tímbricos de importancia esencial. De esta manera emerge un nuevo concepto de sintaxis musical definido a través de complejos estructurales, pensamientos globales y atmósferas de contenido indefinido o ambiguo. La construcción aditiva basada en la yuxtaposición de episodios estructurales diferenciados, opera como procedimiento generalizado.³¹

Algunas obras de este período son *Invocación* (1964), *Llaqui* (1965), *Kadisich* (1967), *Eclosión* (1967).

La pieza "que tarde"³², perteneciente al "Ciclo Electroacústico Salvador Allende Gossens", del compositor José Miguel Candela, es un ejemplo del uso de lo aleatorio combinado con la electroacústica. Creada para cualquier tipo de flauta, cada página de la obra consiste en 8 semifrases, dispuestas de manera circular, impresas en transparencias, y carentes de llaves, escritas de manera que puedan ser interpretadas por ambos lados y de cabeza. El intérprete es quien decide cómo y en qué orden las toca, y si las repite o no, antes de pasar

³¹ Grebe, 1968, p. 31

³² Obra para cualquier tipo de Flauta y Electroacústica [dur. indeterminada]. Compuesto entre Noviembre y Diciembre de 2007, en el Laboratorio de Informática y Electrónica Musical LIEM - Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, España, gracias al apoyo del Ministerio de Cultura Español. Grabado en Enero de 2009. Ficha consultada en el sitio web Pueblo Nuevo. Ver partitura en Anexo 1.

a la siguiente página. A su vez, la electroacústica también va combinando alturas y timbres de manera aleatoria (mediante un *patch* de MAX³³).

La música experimental tendría influencia tempranamente en el ámbito de la música popular, incluso en Chile, cuando a finales de los años 60 la agrupación conocida como “The High & Bass”, abandonara su carrera de grupo animador de fiestas, y se lanzara a la experimentación, convirtiéndose en “Pan Negro”, y desde mayo de 1970, en “Los Jaivas”. Los cinco miembros de la banda, quienes se conocían y compartían inquietudes musicales desde niños, tenían como primer objetivo “ser un grupo de jazz”, y para cumplir este objetivo, comenzaron una carrera de grupo de fiestas, tocando boleros, cumbias y otras músicas bailables, con el fin de solventar económicamente una eventual carrera jazzística. En retrospectiva, este periodo, que se extendió durante 9 años, puede ser considerado como un proceso de aprendizaje y maduración musical, que sin embargo terminó por hastiar al conjunto; “sentíamos que se había podrido el grupo de fiestas”, cuenta Eduardo Parra, ex-tecladista y letrista principal del grupo, “ya no estábamos tan contentos para animar la fiesta. (...) Cuando volvió el Gato, en silencio comprendimos que ya no podíamos seguir siendo este grupo de fiesta” (Comunicación personal, 9 de Octubre de 2014³⁴). El alejamiento temporal de Eduardo “Gato” Alquinta, vocalista principal del

³³ MAX es un entorno de desarrollo gráfico para música y multimedia, usado por compositores, artistas y diseñadores de programas interesados en la creación de programas interactivos.

³⁴ Entrevista completa en audio en el Anexo 3.

grupo, debido a un viaje por América, sumado a la influencia del hipismo, y las variadas influencias musicales que recibían, los llevó a comenzar a experimentar con la improvisación libre. Comenta Parra: “Nosotros conocíamos la improvisación, por haber sido auditores de jazz, por muchos años, hasta ese día todavía seguíamos escuchando jazz, de todas maneras³⁵”.

Después de 9 años, la “música de fiestas” ya no representaba sus intereses, sentían que ese camino ya había cumplido un ciclo de aprendizaje del cuál no obtendrían mucho más; su nicho creativo se veía coartado, por lo que poco a poco, se fueron desligando de ese repertorio, para abrazar cada vez más la improvisación como una nueva vertiente que les brindaría un nuevo proceso de aprendizaje inclinado hacia la exploración sonora, rítmica, casi ritualística, hasta llegar a la “libertad total”, partiendo de la base de estilos que desde un principio fueron cultores como el blues y el jazz. Entre 1969 a 1971, Los Jaivas viven un proceso de experimentación y maduración personal, mental y espiritual; “La Vorágine”, un box set de 5 discos que recopila grabaciones de esos años, es un testimonio del importante hito que representa esta época experimental en la historia del grupo, desde el punto de vista histórico y musical, ya que en gran parte es en base a esto que Los Jaivas construyen su imaginario y su lenguaje musical, que los consagraría en obras como “Alturas de Macchu Picchu” u “Obras de Violeta Parra”, entre otros.

³⁵ Parra, 2014.

La improvisación nos abre el espíritu, nos abre la mente, nos hace ser, creer, si, en la libertad; creer en la libertad, y creer en la felicidad, y creer también en un nuevo porvenir de la humanidad. Eso es importante, porque a través de ese camino estábamos abriendo una brecha, abriéndonos por lo menos para nosotros mismos una brecha desconocida. (...) Eso fue lo que principalmente nosotros reconocimos, el resultado de nuestra práctica de la improvisación. Nos llevó muy adelante, nos condujo por el camino, fue como un Lazarillo de Tormes, que nos llevaba a los ciegos a ver la luz³⁶.

Luego del Golpe Militar de 1973, la música experimental, ya sea en el ámbito docto o en la música popular, vivió un retroceso tremendo, provocado por el “apagón cultural” que generó la dictadura, en parte por el cierre de espacios artísticos, la imposición de sus propios valores culturales, y la persecución y exclusión que vivieron artistas y académicos de distintos ámbitos, lo que hacía imposible que experiencias como la de Los Jaivas a fines de los 60 pudieran replicarse en ese ambiente. Recién en la década de 1980 comenzó a resurgir un ambiente propicio para la creación artística, e incluso, tímidamente al principio, artistas que encontraron en la experimentación, y más específicamente en la improvisación musical libre, un medio para expresar su hastío y descontento, y por otro lado, para levantar propuestas alternativas a lo establecido.

Agrupación Ciudadanos es quizás el representante más importante de la improvisación musical libre en Chile, desde lo que hicieron Los Jaivas en su época de improvisación.

³⁶ Parra, 2014.

Conformados por el percusionista orquestal Juan Carlos Contreras, y el artista visual Ismael Troncoso, el grupo tuvo su origen hacia 1983 en una sala de ensayo en pleno centro de Santiago, rodeados de bandas *underground* como Pinochet Boys, Dadá o Los Jorobados, e influenciados por el punk y el hardcore californiano. Sus primeras presentaciones fueron durante 1984 y 1985, luego de casi dos años de trabajo en privado, explorando con elementos del rock y experimentos sonoros, originados a partir de sintetizadores e instrumentos de percusión y objetos sonoros, y cuyo eje era la exploración del ruido, la invención y subversión de instrumentos, y la composición desde la indeterminación.

En general su propuesta se puede definir en tres áreas de trabajo: Rock de herencia progresiva, vocación por la *performance* y la experimentación sonora. Su práctica, donde se insertaba poesía y *performance*, era definida por ellos mismos como “un conjunto de sonidos atravesados por el rock”³⁷, en los que la improvisación era el eje fundamental. Para ellos, conceptos como tonal, atonal, ruido, etc. son barreras, ya que todos los sonidos son materiales con los que pueden dar cuenta del ser. “El enfrentamiento a los materiales sonoros era completamente empírico y gestual, entendiendo la improvisación como ritual,

³⁷ Carrasco, 2008, p. 151

donde desde fuera de la conciencia el músico modela los sonidos y sus relaciones³⁸.

Un ejemplo de la propuesta musical y performática de Ciudadanos la da esta reseña de su presentación en el campus Lo Contador de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en sus primeras épocas:

Escenografía, dos poetas-performistas invitados, el instrumental completo, la ejecución de tres piezas a lo largo de dos horas de concierto, incluida la recordada "Acerca del hombre contemporáneo", donde los sonidos de una marimba y un "palófono" se enfrentaban al de un afeitadora eléctrica y de un hombre que se acicalaba frente a un espejo³⁹.

La propuesta de Agrupación Ciudadanos era un gesto de resistencia frente a la opresión, la censura y la ferocidad del poder, expresada en la represión brutal que ejercía el Estado. En ese contexto la improvisación aparece como acto rebelde y revolucionario, una búsqueda de canales de expresión nuevos, *sui generis* debido al aislamiento total en que se dio su experimentación con respecto al estado del arte de la improvisación libre a nivel internacional.

Si quisiéramos establecer una línea en el tiempo y el espacio del sonido Ciudadanos, debemos remontarnos al sonido primordial. Su origen lo intuimos en la energía que inició el universo. Desde allí damos un gran salto estelar, y encontramos al ser humano en sus primeras manifestaciones sonoras, guturalidades, sonidos en y con su cuerpo. Además siente los sonidos de la naturaleza: volcanes, vientos, aguas. A partir de ese

³⁸ Carrasco, 2008, p. 151

³⁹ Carrasco, [s.a.], párrafo 6

momento, damos un nuevo salto para encontrarnos con el hombre avanzado, que ha inventado instrumentos musicales con los que, en diversos puntos de la tierra, crea música acorde a su devoción pagana y/o espiritual⁴⁰.

En la actualidad, tomando como referente la obra “que tarde” recientemente expuesta, y sin soltar el legado de la Academia pero volcada hacia otras fronteras físicas y artísticas, las prácticas relacionadas a lo aleatorio y también con la improvisación *per se* -siempre “esporádica” y con intereses individuales-, han buscado, sin querer ser un movimiento, nuevos caminos generando instancias interdisciplinarias reflexivas y que convergen en una constante retroalimentación, poniendo en crisis los límites genéricos que separan las artes en distintas manifestaciones. Ligándose a la *performance*, lo audiovisual, la danza, la electroacústica en tiempo real, teniendo en muchos casos como placa madre a la improvisación libre, se ha logrado establecer un diálogo transdisciplinario con la actualidad desde el punto de vista estético y limítrofe, poniendo en materia de reflexión su significante y su expresividad.

Así es que nos referimos a “TOTEM, Concierto Corporal Electroacústico” dirigido por Exequiel Gómez y José Miguel Candela, estrenado el año 2006, con reestrenos el 2007 y 2010 en el espacio del Colectivo de Arte La Vitrina.

⁴⁰ Texto que aparece en la carátula del *cassette* “Música para el hombre libre”, grabado por Agrupación Ciudadanos en 1993, reseñado en el capítulo 3 del programa Sonidos Mutantes (Ver bibliografía).

Técnicamente hablando, el sistema utilizado en Tótem, está basado en detectar el movimiento de los bailarines a través de sus sombras. En el escenario hay sensores de luz de tal forma que cada vez que un intérprete impide que la luz llegue plenamente a los sensores, éstos generan una señal que es enviada hacia la unidad central del aparato receptor de movimientos, la cual recoge el estado de cada sensor y lo convierte en un sonido, el que a su vez será procesado en vivo, por un computador, a través del programa MAX/MSP dando una infinidad de nuevos sonidos⁴¹.

Tótem podría abarcarse desde muchos puntos de vista, por nombrar algunos: lo ritual, lo ancestral, lo contemporáneo, lo transdisciplinario, lo escénico, lo coreográfico, lo musical, lo tecnológico; sin embargo, como creación nace bajo necesidades importantes y que representan un interesante legado frente a las prácticas artísticas contemporáneas, que hablan de una fuerte reflexión y búsqueda en torno a lo dialógico, ya sea en el plano del lenguaje corporal-musical, cultural, sociológico y escénico.

El tótem, más allá de lo novedoso, de lo parafernático y ciertos tipos de artificios, que estamos acostumbrados a observar cuando se aborda el trabajo con elementos tecnológicos en las artes escénicas, Tótem, concierto corporal electroacústico, es en sí el posesionamiento de un territorio con todo los rituales que esto conlleva, hemos querido huir de la estrecha relación entre música y danza a que nuestra sociedad nos ha llevado a consumir, buscamos adentrarnos en la contemplación del sonido y del movimiento, haciéndonos cargo de un terreno sagrado, de un tiempo no vertiginoso en un paisaje visual⁴².

Finalmente, Tótem representa un territorio circular en el que convergen dimensiones ancestrales del ser humano como ente activo en el proceso histórico; sumándose a ello un lenguaje contemporáneo que intenta sacudirse de un legado artístico, pasado y presente; replanteando y dialogando con los

⁴¹ Sitio web TOTEM.

⁴² Sitio web TOTEM.

límites de lo interdisciplinario y transdisciplinario, donde la comunicación se esgrime de manera transversal; tomando gran importancia como medio para ello la improvisación libre y la comunión entre los intérpretes.

Como último hito importante albergado en este contexto, y bajo el marco del centenario del nacimiento de John Cage, el proyecto Anilla Cultural en colaboración con el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) y la Universidad de Chile, organizan la iniciativa “Cruces Sonoros”, realizada el año 2012 en las dependencias del MAC sede Quinta Normal. A este encuentro se sumaron importantes invitados como el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, el Centro de Cultura de España-Córdoba, mientras que en Montevideo, São Paulo y Medellín los nodos multiplicaban los *streaming* o instalaban pantallas para llevar los conciertos y debates a las audiencias locales.

Fueron doce días en que tres mil visitantes, sin contar a los participantes, de distintos lugares y contextos, se sintieron atraídos por la propuesta y participaron de ella. El encuentro dio pie fuertemente a la experimentación, bajo el germen de lo aleatorio, indeterminado e improvisado; así, en propuestas como “Una Poética del Sonido”⁴³, éstas experiencias y prácticas se vieron materializadas en instalaciones, intervenciones en espacios

⁴³ Propuesta creativa que integra obras sonoras-instalaciones en intervenciones en espacios abiertos. Museo de Arte Contemporáneo, 2013, p. 67

abiertos, *performances*, conciertos presenciales y telemáticos, conferencias, *workshops*, visitas guiadas y lecturas de obras con los propios artistas.

La propuesta reúne un conjunto de obras que toman cuerpo en sala, en espacios intermedios (pasillos, patio interior y bodegas) así como en el entorno del edificio, e incluso la calle como alcance. Se suman presentaciones en vivo como conciertos presenciales y telemáticos, acciones que se aproximan a la performance, al teatro y a la generación de experiencias estéticas a partir de la activación de cuerpo y la percepción del propio visitante. En palabras de John Cage, “el silencio sólo existe como intención”, y en Cruces Sonoros la poética del sonido se hace presente a través de una curatorial que explora precisamente tales cruces, pero sin ánimo de “recorte” de escena y menos de representatividad⁴⁴.

El material escuetamente descrito y que no alcanza a abarcar el enorme caudal de experiencias y documentación totalmente registradas en el libro “Anilla Cultural 2010-2013, Museo de Arte Contemporáneo / Universidad de Chile” (2013), y que tampoco es pertinente abordar cabalmente en este capítulo, evidencia una búsqueda inconmensurable; ésta búsqueda está en gran medida dada por el valor de la exploración con el fin de generar una hibridación. Este acto no es arbitrario, responde a una necesidad dinámica de abarcar o encontrar nuevas posibilidades, de materialidad, de generar prácticas, de generar conversación, de generar experiencias, conocimientos; y es que, en un plano universal en retrospectiva, la interminable búsqueda de la humanidad a lo largo de su existencia, hacia una mejor vida, hacia una cotidianidad alejada de la rutina y el conformismo, ha posibilitado un sinnúmero de hallazgos en múltiples ámbitos y culturas. La capacidad dinámica de la

⁴⁴ Artículo en el sitio web del MAC.

cultura en su amplio significado, su condición cíclica, generativa y degenerativa, es impulsada por la pulsión creativa del ser humano, instalándolo en lo incierto e inesperado. Aunque paradójicamente ésta búsqueda esté cimentada en la falsa ilusión del control de los sucesos y su anticipación, no es sino el shock de la sorpresa y los encuentros con “errores” o “accidentes felices” los que hacen que el transcurrir del tiempo lineal o simultáneo tengan un interés de ser experimentado; así es como la capacidad creativa de la humanidad ha servido de motor inagotable de tal situación, como un motor de cambio alimentado por la curiosidad, la variedad, la innovación y la renovación.

1.2.- El problema del desarrollo de la creatividad

1.2.1.- La Academia

Muchas veces se ha criticado y tildado con un valor negativo la inmanencia del tradicionalismo presente en la Academia, sin tener un alcance mayor al que esta frase representa. Nos parece importante aclarar nuestra posición al respecto, y es que no podemos sino que revisar nuestro paso por ella de una manera un poco más profunda.

Inevitablemente la Academia proyecta la imagen de un organismo estacionario, en la mayoría de los casos, conservador de un modelo tradicional

de enseñanza y cultor de un modelo de belleza canónico que tiende a ser parcial e indiferente con respecto a los que se encuentran fuera de su círculo referencial. Sin embargo no es nuestra intención acabar ahí, existen varias problemáticas circundantes. Evidentemente no existe un único canon o referente absoluto de belleza: si pensamos en la arrolladora diversidad cultural presente en nuestros días y sobre todo por la pérdida paulatina del eurocentrismo y la apertura hacia otras vertientes, los principales problemas se presentan debido a su resistencia a incorporar nuevas tendencias que podrían tener proyecciones educativas, la falta de actividades experimentales, y su homogeneidad evaluativa traducido en una suerte de desinterés en generar desarrollos particulares en los educandos⁴⁵.

Por ejemplo, de qué forma estamos potenciando las habilidades y nutriendo los procesos de formación como músicos tomando en cuenta la identidad de los estudiantes, si les enseñamos cómo construir un motete estricto; no se trata de no enseñar el motete como una forma compositiva, sin embargo ésta debería plantearse también en un contexto de apropiación de ella. Así se presenta una situación un poco parecida a la que propician los sistemas convencionales de la educación escolar, donde se cae en la dinámica de la cultura homogénea: todos somos iguales, por lo que debemos ser examinados, sin un previo conocimiento, bajo el mismo estándar. Sin embargo

⁴⁵ Cfr. con 1.2.2. Diagnóstico del campo educacional.

en las artes no tenemos soluciones homogéneas ni únicas, justamente es lo contrario.

La Academia plantea un objetivo un tanto parcial y descontextualizado al plantear modos de estudio tomando como referentes hitos lejanos en la historia de las artes, olvidando los imaginarios que los estudiantes traen consigo y propendiendo a la comparación con dichas construcciones temporales. Nos dice el profesor José Miguel Candela:

Entrás en una Institución que te enseña como 'hacer bien' la música, porque tú la estabas haciendo mal. Te recibe como un disco duro vacío, siendo que tú tienes una experiencia, varias exploraciones distintas. Pero la Academia te recibe como un disco duro vacío, da lo mismo de donde vengas, que experiencia tengas, por lo tanto no vale la pena proyectarlo. (Comunicación personal, 8 de mayo de 2013⁴⁶).

Las prácticas de vanguardia tampoco han tenido un mayor desarrollo en favor del surgimiento de didácticas y metodologías en relación con estas. Esto se ve latente en los modos y metodologías de trabajo que persisten desde el siglo XIX frente al flujo envolvente de cambios presente en la actualidad; quizás el término actualidad sea uno de los puntos más débiles de la Academia, en la mayoría de los casos se encuentra fuera de su línea editorial. Pues entonces cabe preguntarnos, bajo este contexto, si estamos desarrollando las potenciales habilidades de los educandos.

⁴⁶ La entrevista en audio puede consultarse completa en el Anexo 3.

La realidad es que las inquietudes de los estudiantes tienden a diluirse en la extraña “misión” que presenta la Academia de formar un criterio musical promoviendo una objetividad infértil, con respecto a la gran variedad de corrientes musicales existentes en la actualidad. Con esto no queremos decir que haya que desconocer todo el cúmulo de conocimiento ya existente, sino que éste debería plantearse en función y como apoyo para el desarrollo de las personalidades y particularidades de los estudiantes, y no bajo el velo o filtro del positivismo y clasicismo, o de una estética en particular. Las expresiones y personalidades particulares se disocian, se hacen poco visibles, generando una extraña lucha interna en los estudiantes que comienzan a desconectarse y a perder su capacidad de creación y juicio de sí mismos. ¿Tiene sentido entonces aprender a escribir una fuga como J. S. Bach lo haría?, más aún, ¿El lenguaje que aprendemos como fuga está traducido según una estética auténticamente barroca?

Hasta el momento la Academia poco o nada ofrece al planteamiento de los verdaderos problemas expresivos, reduciendo la invención a la sola posibilidad de encontrar nuevas estructuras objetivas, lo que lleva a descubrir y a no expresar. La calidad del lenguaje de la música desaparece⁴⁷.

El análisis en función del descubrimiento de lo que está expuesto, es una herramienta importante, sin embargo no podemos olvidar que el desarrollo creativo debería estar complementando lo formativo, como parte de ello. Aquí

⁴⁷ Becerra, 1958, p. 15

es donde se da un polo de inflexión importante, pues podría generarse un mayor desarrollo de didáctica al respecto. Y es que la exploración y la práctica de la improvisación libre, por ejemplo, están relegadas a momentos de esparcimiento, siendo que ésta es una praxis que estimula importantes procesos reflexivos y desarrollos -creatividad, desarrollo de un criterio creativo, desprejuicio, aceptación, trabajo colaborativo, reflexión, cuestionamientos de la percepción, etc.⁴⁸- que muchas veces es necesario estén “supervisados” por el ojo experto de un maestro que ayude al estudiante a conocerse y a considerar de una manera menos caótica el inconmensurable número de posibilidades que existe en la creación y el valor de lo original.

La didáctica de la composición se presenta, poco más o menos, como en el Renacimiento; se estudia principalmente en el orden directo de la historia, y se hace caso omiso de la personalidad del educando. ¿A quién se desarrolla entonces? Nada parece haberles sugerido a los maestros de composición ni la psicología experimental, ni la sociología. Ellos enseñan "La Fuga", "El Contrapunto", "La Forma", etc., y no la fuga según la visión actualizada del educando, o el contrapunto como medio de exteriorizarse⁴⁹.

Si pensamos que el ser humano por naturaleza tiende a asociar tanto cualitativa como cuantitativamente, debemos tener total cuidado en no atrofiar este proceso, no realizar un trasplante prematuro que no permita que nuestra personalidad brote y sea consciente de sí misma, pues así estaríamos coartando nuestro real desarrollo, el que se relaciona con la creación y no tan

⁴⁸ Que se tratarán en mayor profundidad en el capítulo 2.- La improvisación musical

⁴⁹ Becerra, 1958, p. 12

sólo con nuestra capacidad memorística y lógica. Es aquí donde se produce una situación disociada transversal en términos formativos, y es que la Academia por su naturaleza hermética tiende a ignorar las individualidades. Por defecto entrega información sin reparar en cómo esa información podría ser aprehendida por los educandos, dejando un espacio vacío en los procesos de aprendizajes ligados al autoconocimiento y al desarrollo de nuestra acción crítica como seres creadores.

1.2.2.- Diagnóstico del campo educacional

Una de las ideas principales de Ken Robinson en su libro “El elemento” (2009), tiene que ver con la crítica a los fundamentos del sistema educativo imperante en casi todo el mundo. Un sistema educativo que mantiene la lógica de “educar” ciudadanos para un estándar, que es necesario dentro de un contexto económico y social. Surgido en los siglos XVIII y XIX, en plena Revolución Industrial, era necesario crear mano de obra estandarizada, que pudiera llevar a cabo las tareas que la nueva industrialización requería de manera eficaz y garantizada. Leer y escribir, hacer operaciones matemáticas sencillas, se volvieron competencias obligatorias para esta nueva clase social.

Un sistema estandarizado supone que todos los sujetos a educar poseen las mismas características en cuanto a inteligencia, capacidad y manera de

aprender, entre otras. Por lo tanto, necesita criterios unificados, contenidos, metodologías y herramientas de evaluación homogéneas, y da por hecho que los educandos son todos iguales.

En la realidad, esto no es así. Todos somos diferentes, nuestra manera de aprender, de relacionarnos, de dar sentido al mundo, es diferente en cada individuo. Como planteamos anteriormente, la inteligencia es un fenómeno de una heterogeneidad muy grande. Robinson lo plantea de la siguiente forma:

Nuestra experiencia cotidiana evidencia que la inteligencia humana es diversa y polifacética. Basta observar la extraordinaria riqueza y complejidad de la cultura humana y sus logros (...) La prueba de una verdad básica de la habilidad humana está por todas partes: 'pensamos' sobre nuestras experiencias en todas las formas posibles. También está claro que todos tenemos fuerzas y aptitudes naturales diferentes⁵⁰.

Evidentemente, y a pesar de todos los trabajos que han hecho los distintos expertos en torno a la diversidad de la inteligencia, estos conceptos no han tenido eco en los gobiernos y en quienes están encargados de los diseños e implementación de programas educativos. Sobre todo en países del tercer mundo como el nuestro o nuestros vecinos, la situación se mantiene dentro de la misma lógica, sistemática y estandarizada.

Fundamentalmente -plantea Robinson- este tipo de sistema adolece de tres grandes problemas:

⁵⁰ Robinson, 2009, p. 73

- 1.- Obsesión por ciertas habilidades, como ciertos tipos de análisis y razonamiento críticos, en especial las palabras y los números;
- 2.- Jerarquización de materias, dando una importancia mayor a materias científicas, matemáticas, y lingüísticas, por sobre materias humanísticas o artísticas;
- 3.- Dependencia creciente de determinados tipos de evaluación, imponiendo un nivel estandarizado que para muchos es inalcanzable.

Bajo esta situación las políticas educacionales han eliminado en la práctica de los objetivos principales el desarrollo de la aptitud y habilidades creativas, quedando fuera de esta estructura: la inteligencia buscada por nuestras instituciones se reduce a una mera “habilidad académica”, dejando de lado las habilidades relacionadas con lo corporal, lo sensitivo, el “hacer”.

La insistente necesidad de “tener la razón” o de basarse en premisas “verdaderas y comprobables” condena el error y castiga a quien lo comete, y por tanto inhibe la experimentación, entendida como la exploración de distintas posibilidades. Si solo tenemos la opción de repetir lo que nos han enseñado, tal como nos lo han enseñado, ¿qué oportunidades tenemos de descubrir posibilidades diversas, de crear? más aún, ¿cómo podríamos reconocernos y aceptarnos como individuos únicos? Todo lo contrario, perdemos nuestra perspectiva panorámica de los sucesos.

Como resultado, tenemos generaciones de individuos “iguales” o “igualados”, en capacidades o competencias, listos para servir en el mercado laboral, que requiere de más ingenieros, de más doctores, de más oficinistas, o de más profesores, listos para salir al mundo real a solucionar problemas concretos y heredar a la posteridad el conocimiento, racional, ordenado y correcto, sobre cómo hacer las cosas.

Y en el camino, quedan los inadaptados del sistema educativo, que no entendían, o no eran capaces de “aprender” lo que había que aprender. Que se distraían o no ponían atención en clases, y en su cabeza no entraba la materia, el conocimiento que es necesario para progresar en la vida.

Solo que a la luz de la evidencia, el sistema educativo es el responsable de esta visión bipolar de la realidad: no existe un solo tipo de inteligencia, y por lo tanto no existe una sola forma de aprender, ni mucho menos un solo tipo de individuo, por lo que es el sistema el que debe adaptarse a los “inadaptados” y no al revés.

Yendo a lo más particular, nuestros espacios de formación musical caen en la misma búsqueda de uniformidad, y los procesos evaluativos paradójicamente apelan a esta misma fórmula. En una entrevista realizada al compositor y docente Gustavo Becerra-Schmidt por Ernesto González

Greenhill, se le pregunta sobre sus inicios musicales. Dentro del párrafo, Becerra se refiere a sus primeros pasos como compositor, en su niñez y más adelante sobre sus primeros años de docencia. Comenta:

En realidad estos comienzos no fueron tan simples. Realicé clases de composición desde que fueron examinados Agustín Cullel, Nino Colli y Carlos Botto para ingresar a composición. Recuerdo que lo que ahí pasó fue muy interesante: no se les encontró talento. Yo fui invitado como ayudante a este examen y se me preguntó cuál era mi opinión. Les respondí que consideraba una catástrofe que en tan poco tiempo se pudiera dictaminar o llegar a una conclusión sobre el talento de personas que evidentemente no sabían escribir música y que era muy arriesgado emitir este tipo de juicio. (...) Esto comprueba que un ser humano, una persona, un hombre, no puede ser evaluado en un examen. Dentro de un proceso más largo pienso que es más fácil juzgar para cometer, probablemente, menos errores⁵¹.

Extrañamente el proceso evaluativo se ha contagiado de esta dinámica ecuánime y general al momento de medir las capacidades de los educandos generando una atrofia, entregando una visión distorsionada de la realidad a los estudiantes.

Entre 1958 y 1959 Gustavo Becerra escribe y publica en la Revista Musical Chilena ocho artículos relacionados estrechamente con el panorama pedagógico en el ámbito de la educación musical, titulados "Crisis de la Enseñanza de la Composición en Occidente", donde plantea puntos importantes relativos a los sistemas y políticas en crisis instauradas como

⁵¹ González, 1985, p. 3

metodologías estables y que trastocan las realidades particulares de los estudiantes.

Existe una dinámica que no permite la contextualización de las inquietudes de los alumnos, ya que, y en palabras de Becerra, “Tratados como el de ‘Polifonía’, de Vuillermin (1906), que revelan la incandescencia del problema, no logran asimilar verdaderamente los nuevos recursos”⁵². Esta situación recurrente dentro de la instrucción musical provoca un distanciamiento, tanto del lenguaje que maneja el autor del tratado, -lo cual no solo apela a unas leyes lingüísticas sino que más bien a la sintaxis musical alimentada por un contexto histórico remotamente lejano en relación con el del auditor-, así como también se genera un distanciamiento paulatino del auditor, de sí mismo, de sus intereses y expresiones. El auditor, en el mejor de los casos, debe abstraerse del contexto en el cual coexiste. Entonces las ideas originales sufren una disociación, intentan hacerse camino entre este cúmulo de información que es preciso aprehender. Arbitrariamente se “invita” a los auditores a entender y canalizar las expresiones musicales desde una mirada anacrónica, paradójicamente histórica y poco consciente de lo que hoy y a cada uno ocurre, haciendo caso omiso de las diversas metodologías, materialidades y realidades del contexto actual, mucho más cercanas y en paralelo a los recientes desarrollos en cada campo. Es importante poder apreciar el desarrollo

⁵² Becerra, 1958, p. 10-11

de la música como disciplina artística, sin embargo lo es más el propender al desarrollo de los estudiantes a través del desarrollo de la historia musical, sino “¿quién es el que se desarrolla?”⁵³.

Este sistema de “medición” colapsa las inquietudes de los estudiantes, muestra un desinterés en conocer las personalidades, ayudar a encontrar y encaminar las inquietudes en las realizaciones de éstos, las que definen y muestran sus reales potenciales. Becerra plantea que uno de los puntos más débiles en la enseñanza musical es que aplica la crítica prematuramente, sin saber cuál es el esquema a medir, en este caso el del auditor. “Una personalidad se forma del conjunto de sus relaciones en las que tiende a equilibrar un intercambio cualitativo y cuantitativo. El intercambio expresivo es lo que llamamos idioma, lenguaje y, más evolucionado, arte⁵⁴”.

Nuestros sistemas educativos tienden a comenzar desde los últimos estados de estos procesos, provocando una situación arbitraria y una debilidad de bases. “Un niño aprende primero el idioma, lo maneja, entra en su mecanismo, hasta alcanzar, cuando la experiencia es suficiente, las etapas de sistematización⁵⁵”.

⁵³ Becerra, 1958, p. 12

⁵⁴ Becerra, 1958, p. 13

⁵⁵ Becerra, 1958, p. 13

La extrema racionalización ha generado también inconvenientes, la sistematización y análisis precoces de los aprendizajes que deberían ser primero prácticos, la experiencia, trastocan los procesos de transferencia de información del conocimiento.

Dentro de este panorama los mecanismos asociativos e instintivos a los que por naturaleza el ser humano recurre, entran en crisis, instaurando un estructuralismo anacrónico. Podría ser que a raíz de esto la improvisación libre se encuentre en deuda, en buena parte, en los espacios académicos al ser ésta una disciplina que propende el autoconocimiento, aceptación y empatía con la personalidad, en otras palabras a una exploración aceptada en la base del libre flujo de las ideas (el juego libre), aparentemente fuera del campo de la racionalidad.

Max Scheler, en su estudio sobre la "Esencia y forma de la simpatía", establece la importancia del mecanismo afectivo en la transferencia del conocimiento y, en general, de la experiencia. No en balde su obra ha influido en forma revolucionaria sobre la didáctica contemporánea. Claro está que su acción presente no alcanza de manera apreciable a la enseñanza musical. La esencia del método está en comprender la necesidad de aceptar como premisa la existencia de un "tú", que es preciso conocer y asimilar. El objetivo es la personalidad ajena⁵⁶.

Frente a esta serie de situaciones que configuran un escenario con la presencia de prácticas que han permanecido en desmedro de otros replanteamientos sistemáticos, se ve reflejada una evidente crisis que es

⁵⁶ Becerra, 1958, p. 15

necesario remediar. No es posible ni sano (en palabras de Becerra, es “una aberración”) seguir aplicando un sistema educativo que no es capaz de generar desarrollos pedagógicos significativos en los estudiantes, cegados por el pasado y poco conscientes del presente, poco empáticos con las nuevas concepciones del ser humano y su relación con el entorno y consigo mismos, provocando una parálisis del estado embrionario en el que se encuentra cada estudiante, alimentado por la sed de conocimiento, en función de la creación en su amplia concepción, por ejemplo.

Todavía vivimos en una época resuelta bajo el alero de la corriente positivista: insistimos en vivir de una manera formulada, validar nuestras experiencias, el arte, a través del pensamiento híper racionalista, pensando ingenuamente que somos capaces de controlarlo todo; hemos perdido naturalidad de expresión y hemos ganado esterilidad. Bajo esta disposición, fuera de generar un distanciamiento entre el autor y el auditor, se ha provocado un distanciamiento entre el autor y su obra.

Podríamos decir, partiendo de Schiller: "Si quieres sentir como los demás, mira en tu corazón; si quieres saber cómo eres, observa a los que te rodean". El intelecto puede ser una fuente creadora, pero sus frutos se nutren de lo motor y lo afectivo durante su desarrollo. De ahí la imposibilidad de las estructuras artísticas puras⁵⁷.

⁵⁷ Becerra, 1958, p. 15

Ayudados del maestro Gustavo Becerra y su aguda manera de enfocar los hechos, podríamos acercarnos a un diagnóstico. Evidentemente existen puntos débiles en los sistemas educativos relacionados a las didácticas en función del estudio de la composición en Occidente -que sin embargo son situaciones comunes a muchas otras áreas de estudio. Estos son:

- 1.- Falso punto de partida;
- 2.- Falso objetivismo;
- 3.- Aberración del sistema analítico-sintético;
- 4.- Carencia de ubicación humanística en la problemática particular.

La didáctica contemporánea está desde hace un largo tiempo en crisis y su posible reformulación sigue en deuda. Prueba de ello es que el ensayo crítico y controversial escrito por Becerra en el año 1958 sea hoy todavía una realidad palpable y no muy diferente de lo que fue en esa época. Los movimientos surgidos con posterioridad al Post Romanticismo dejaron una gran estela artística; su imponente legado artístico es indiscutible, sin embargo no hemos tenido una aproximación con otros ojos que no sean los estéticos al respecto, no hemos formulado una nueva editorial de trabajo frente a su progreso.

Nuestra capacidad de generar conocimiento aumenta día a día con las nuevas tecnologías de manera imponente, lo cual no deja de impresionarnos. Sin embargo, nuestra manera de relacionarnos con dicho conocimiento está en una posición precaria, seguimos aprendiendo música a partir solamente de los libros y de periodos remotos. Los planteamientos pedagógicos no están a la par con los nuevos constructos, es un progreso disociado de su aplicabilidad. Es por esto que es necesario generar reflexión al respecto, inmiscuirnos de manera holística en el arte, mirar tanto a nuestro alrededor como a nosotros, aprehender de la sociología, examinar los planteamientos que existen a partir de la concepción de cuerpo, etc. Como plantea David Le Breton, destacado sociólogo y antropólogo francés, “cualquier cuestionamiento del cuerpo exige previamente una construcción de su objeto, una dilucidación de lo que constituye su fundamento (...) El cuerpo es una falsa evidencia: no es una dato evidente, sino el efecto de una elaboración social y cultural⁵⁸”.

Nuestra manera de concebirnos y de entender nuestros límites lentamente ha cambiado, la dualidad cuerpo/mente cada vez es más débil⁵⁹, poco a poco hemos entendido que nuestro cuerpo no es un recipiente de nuestros órganos y nuestra alma, es una construcción tan abstracta como la concepción que tenemos en torno al concepto de alma, que remite a un imaginario social y cultural como plantea Le Breton. Sin embargo, y frente a

⁵⁸ Le Breton, 1992, p. 28

⁵⁹ Cfr. 2.2.2.- El Cuerpo

este hecho, no hemos todavía logrado tener conciencia empírica de ello, todavía nos cuesta entender nuestros sentidos como una forma válida de aprender, como un medio por el cual aprehender el mundo más que sólo vivirlo, experimentarlo.

2.- LA IMPROVISACIÓN MUSICAL

La improvisación, si bien ha existido desde el inicio de la expresión musical del hombre, y ha sido parte fundamental de la práctica y la enseñanza musical occidental, ha quedado relegada a espacios mínimos de reflexión y práctica. Los paradigmas del conocimiento, y las instituciones encargadas de resguardarlo, han (como ya hemos expuesto), alejado de sí las expresiones que no se ajustan a sus valores estéticos y epistemológicos.

La Academia, como institución encargado de preservar el legado cultural y del conocimiento humano, se resiste a integrar⁶⁰ las expresiones consideradas "de menor elaboración"⁶¹, ya sea por no provenir de la misma Academia, replicándola, o porque éstas son refractarias a la necesidad de trascendencia que todo arte o conocimiento pareciera tener, y que aquellas que no la tienen no merecen ser parte del *corpus* del conocimiento humano.

⁶⁰ Como ejemplos de esta tardía integración a nivel institucional podríamos mencionar la música de raíz folclórica o la música popular, o instrumentos musicales como el saxofón.

⁶¹ Concepto por lo demás muy discutible: ¿Es la mayor o menor elaboración lo que determina el estatus de obra de arte? ¿A qué nos referimos con elaboración? ¿Técnica, estructural, instrumental, armónica, conceptual, virtuosística, etc.?

La improvisación es una actividad estrechamente ligada con el concepto de crear, como instancia de creación en tiempo real, sin perjuicio de poder vincularla con muchas más capas de la experiencia creativa y su materialidad. La creación, el acto de dar origen a algo desde la nada, nos obliga a aventurarnos en un camino ilimitado, lleno de posibilidades en el que nos valemos de nuestras capacidades, por muy elaboradas o limitadas que éstas sean.

Es por tanto, esta perspectiva la que liga la improvisación libre con el fenómeno de la creatividad. Es una relación no mediada por ningún conocimiento previo, teorización o racionalización de la situación en sí, sino que es directa, espontánea y concreta. Es, por un lado, el momento en el que la creatividad rinde frutos, en el momento presente, sin asistencia de ninguna predeterminación o canales de acuerdo. Por otro lado, la misma práctica y puesta en juego de esta creatividad hace que se aprehendan nuevos caminos y posibilidades. Resulta en una experimentación constante que genera aprendizajes diversos.

El concepto mismo de improvisación escapa a una definición precisa, por su "inagotable capacidad para evadir las definiciones, o más aún, ser refractaria a ellas"⁶², y más aun la improvisación libre musical, que apela e involucra

⁶² Carrasco, 2008, p. 5

justamente una diversidad estructural, estética y de influencias. Esta diversidad está determinada por el acto mismo, en el momento concreto en que se produce. Es un acto creativo que se construye en tiempo real y su desarrollo es consecuente con su presente y con las decisiones que me permitan construir un presente. Así la improvisación libre, antes que ser una estructura fija reproducible, se presenta como un espacio, de carácter móvil. De esta manera, podemos entenderla como un dispositivo⁶³ creativo mediado por las relaciones de convivencia humanas, que permite integrar diversas posibilidades sonoras, estéticas, interpretativas, estructurales y formales, entre otras, alejándose de la idea de pretender ser sólo un método de producción musical.

En este capítulo expondremos, por una parte, la praxis de la improvisación libre musical, considerándola tanto como práctica musical en la historia de la música, cuanto problemática en la expresión y práctica musical. Por otro lado, nos referiremos a algunos aspectos característicos de la improvisación considerados desde un punto de vista reflexivo, y desde un punto de vista práctico y de potencial pedagógico, apuntando a proponer la

⁶³ Un dispositivo es básicamente un espacio en el cual se pueden generar situaciones de relación. Gilles Deleuze lo define en su intervención en el Encuentro Internacional organizado en París, en 1988, por la Association pour le Centre Michel Foucault: "En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras (...) son máquinas para hacer ver y para hacer hablar" (Balbier E., Deleuze G. 1990, Michel Foucault, filósofo. p. 155)

improvisación libre musical como herramienta pedagógica en relación a la creatividad, basada en elementos concretos y que le conciernen.

2.1.- La improvisación y la ausencia

Si existe una característica precisa al referirse y describir la improvisación, es su inagotable capacidad para evadir las definiciones, o más aún, ser refractaria a ellas⁶⁴.

Efectivamente, por esto la improvisación libre puede llegar a ser tan molesta. Pues no es asible, siempre cambiante, siempre ella y nunca igual a ella, objeto no transable, su verdadera cara esta solamente en el acto íntimo de un contacto directo con su realización⁶⁵.

La improvisación como hecho ha estado presente desde siempre y habita en gran parte de nuestra vida. Nuestras decisiones, nuestro lenguaje, la manera en que nos expresamos corporalmente, etc. gran parte de las situaciones que nos rodean o el curso que éstas pueden tomar son susceptibles de ser distintas con una pequeña cuota de improvisación. La percepción del término es un poco nebulosa y tiende a ser -de una forma errónea- entendida como un concepto afín al azar, en el ámbito cotidiano. Extrañamente, en el territorio de las artes se suscita una confusión parecida.

Como práctica tiene un extenso desarrollo en las artes, particularmente en la música aparece como una expresión muy antigua, quizás la más antigua

⁶⁴ Carrasco, 2008, p. 5

⁶⁵ Molina, 2011, párrafo 5

forma de expresión musical practicada por el hombre, quien probablemente cuando recién comenzó a interesarse en el sonido en sí mismo más allá de su utilidad, no fue pensando en la “obra musical” y en su rol de “compositor”, sino que tuvo un acercamiento gatillado por lo espontáneo e improvisado. Hay antecedentes de que durante la Antigüedad y la Edad Media, la práctica musical secular, de transmisión oral, tenía una importante cuota de improvisación, expresión que desde aquel tiempo y hasta ahora, la música de tradición oral, y la que hoy se entiende por popular, mantienen. Incluso las primeras expresiones de polifonía vocal surgieron a partir de improvisaciones sobre las melodías principales o *Cantus Firmus*.

A pesar del hecho de que ningún teórico del siglo X y sólo uno del siglo XI menciona el *organum*, es indudable que durante esa época se cantaba -se improvisaba- y que la idea de dos voces distintas y simultáneas parece haber prendido gradualmente⁶⁶.

Durante el Renacimiento, el Barroco e incluso el periodo Clásico esta práctica formaba parte importante de la técnica que los intérpretes⁶⁷ debían estudiar.

En la época barroca, el músico improvisaba sobre la ornamentación. El bajo cifrado, le servía de guía y marco en el que brotar su invención. Pero el compositor también era a la vez intérprete. La partitura no estaba completa, requería completarla con la improvisación. Más tarde, cuando llegamos a la época del virtuoso romántico, es la cadencia del concierto el campo de libertad en el cual el músico puede mostrar sus capacidades inventivas. El compositor era también un intérprete (...), y deja en su obra

⁶⁶ Grout, 1960, p. 100

⁶⁷ Nos referimos principalmente a los intérpretes instrumentales, aunque también hay casos de piezas vocales donde el cantante tenía ciertos espacios de improvisación.

un espacio en el que puede mostrar su habilidad para crear música en el instante, en tiempo real, sin preparación alguna⁶⁸.

Incluso grandes compositores-intérpretes del Romanticismo utilizarían recursos “aleatorios” o improvisatorios en sus conciertos:

Liszt en sus conciertos ponía una urna donde el público proponía temas conocidos de óperas u otras composiciones del momento para que él improvisara sobre ellas. Es bien sabido que la única vez que él tocaba la obra tal cual estaba escrita era en la primera vez que la leía. Viendo las partituras de Chopin podemos observar la cantidad de anotaciones al pie de página dándonos a conocer las diferentes “versiones” que circulaban de los pasajes de sus obras, y la conclusión básica que podemos obtener de esto es que Chopin tocaba sus obras improvisando las notas, es decir, no siguiendo la partitura tal cual estaba escrita⁶⁹.

Sería recién hacia finales del periodo Romántico -el Post-Romanticismo- que la tradición musical escrita comenzó a alejar de sí a la improvisación. Las grandes y complejas obras orquestales de compositores como Mahler, Bruckner o Wagner, entre otros, necesitarían de un soporte escrito muy preciso para sostenerse. Las corrientes de pensamiento surgidas de la Ilustración, como comentamos en el capítulo anterior, instalaron las ideas del positivismo, de la búsqueda de la “verdad” y del método científico, como paradigmas para la generación del conocimiento -incluyendo al arte y por consecuencia a la música.

⁶⁸ Ortega 2012, p. 1-2

⁶⁹ Catoni, 2011, p. 18

Afortunadamente, la práctica de la improvisación no desapareció a pesar de estos hechos; si bien es cierto que perdió espacio dentro de los ámbitos académicos, a mediados del siglo XX se generó una suerte de recuperación con una prolífica práctica caracterizada por la marcada intención de considerarla como un discurso de creación musical en donde los movimientos de vanguardia, la Escuela de la Indeterminación neoyorquina y el movimiento del jazz tuvieron un papel protagónico, dejando en evidencia, por un lado, una constante transformación, y por otro la irremediable presencia de la improvisación a lo largo de varios siglos. No obstante, o curiosamente, a pesar de todo este desarrollo a lo largo de la historia, es difícil encontrar materiales o bibliografías que la aborden más allá de la dimensión estética o estilística.

Refiriéndonos ya a la improvisación como práctica artística y musical, podemos constatar que ha mutado constantemente, nutriéndose de diferentes perspectivas e influencias, que incluso muchas veces trascienden el plano musical o artístico. La que será nuestro objeto de estudio, derivada del *free jazz*, la *avant-garde* y de las corrientes de música indeterminada, es la conocida como Improvisación Libre o *Free Music*.

En relación a sus diversas implicancias -que no sólo apuntan al manejo de un lenguaje, como su potencial pedagógico o sociológico- la posibilidad de tener un contacto fluido con esa información resulta en una búsqueda un poco

escabrosa. En comparación con otras temáticas, sobre todo en el ámbito musical, que tienen un amplio soporte escrito, la improvisación libre cuenta con una accesibilidad un poco subterránea (¿o quizás poco acreditada o valorada?) sobre todo en el medio musical académico chileno. Son pocos los académicos que han trabajado en torno a este concepto en el ámbito de las ideas, mucho menos en el ámbito docente, más allá de la práctica instrumental⁷⁰.

Se podría pensar que por su naturaleza efímera y espontánea sería ir en contra de su esencia formular un método o un material más allá de la especulación teórica, teniendo en cuenta que el acto mismo de teorizar en torno a una expresión que es irrepetible nos obliga a tener que registrarla de algún modo y acabar con su naturaleza. Sin embargo, discrepamos al respecto debido a que la práctica de la improvisación libre implica manejar códigos complementarios, que van más allá del análisis formal y estético, y de un manejo técnico específico; son códigos que se ligan con la reflexión filosófica, psicológica, antropológica, con la percepción, con el aprendizaje. Es en este sentido que este trabajo pretende, más allá de reivindicar a esta práctica,

⁷⁰ Podríamos citar los trabajos de Tomás Lefever, Ramiro Molina, Nicolás Carrasco, entre no muchos otros, a los que hacemos referencia en este trabajo; sin embargo no tienen una dirección hacia otro lado que no sea la reflexión filosófica. Prueba de la poca documentación es que ni en los espacios físicos ni en los virtuales de documentación académica chilena, hemos podido encontrar mucha más información que la recién citada. Como dato, nuestra búsqueda de la palabra *improvisación* en el repositorio digital de la Revista Musical Chilena, produjo tan sólo 4 resultados, obviando el hecho de que ninguno se refiere a la improvisación libre, mientras que del término *sonata* aparecen 10. Otro ejemplo sería nuestra búsqueda en *Google Scholar*, donde *improvisación* obtiene 34.800 resultados (e *improvisación libre* sólo 216), y *sonata* 256.000.

generar una conciencia del gran potencial educativo que posee centrando el foco de atención en otros parámetros del suceso en sí, por medio de una propuesta pedagógica que apunta a dilucidar las vertientes y los puntos de alcance que puede llegar a tener. Esto es posible si comenzamos a mirarla no solamente como una experiencia en sí misma, y sí como un espacio práctico que da cabida a la reflexión, la creación, el autoconocimiento, el autocuestionamiento y por sobre todo un espacio de concientización de nuestro valor como individuos creativos con inquietudes, potenciales, certezas e incertidumbres, que están en directo beneficio de nuestro desarrollo como músicos.

* * *

A modo de diagnóstico, volviendo al contexto referencial y en cuanto a sus significados, someramente podríamos afirmar que el acto de improvisar es concebir y ejecutar una acción de forma simultánea y sin ningún precedente o preconcepción⁷¹. En otro contexto, la improvisación como vocablo está ligada a un acto pobre o perjudicial que no evidencia una preparación, por tanto es considerada como una acción que deteriora la calidad de un hecho, es más, es una situación que en lo posible se debe evitar ya que nos empuja *per sé* a la

⁷¹ Definición extraída el 1 de abril de 2014 desde Wikipedia
<<https://es.wikipedia.org/wiki/Improvisaci%C3%B3n>>

desorganización⁷². Por otro lado el diccionario de la Real Academia Española la define como hacer algo sin un estudio o preparación⁷³.

Al revisar algunas apreciaciones y definiciones no podemos sino preguntarnos qué hay detrás de esta concepción o connotación negativa en torno al significado del término. A pesar de que estas definiciones de manejo casero se alejan de los cometidos de esta memoria, que es reflexionar en torno a la improvisación musical de carácter libre, no deja de ser inquietante tal información disponible, y por lo mismo digno de esclarecer ya que las artes musicales también se ven afectadas por esta concepción, más cercana a un prejuicio.

¿De qué forma la pérdida del control parcial o total de los sucesos, lo indeterminado, es perjudicial para la humanidad al punto de ser una situación que se debe evitar, contrariamente a la naturaleza caótica del ser humano? Michel Foucault plantea en “Vigilar y castigar” (1975), que bajo la lógica de reacción frente al fenómeno de las pestes ocurridas en el siglo XVIII se establece en la ciudad una dinámica de coerción y control político social absoluto sobre las individualidades de las personas con el fin de controlar, mediante la disciplina⁷⁴ el curso de los hechos, Este concepto de “Peste” salta

⁷² Molina, 2008a, p. 80

⁷³ Según la definición del Diccionario de la Real Academia Española.

⁷⁴ Foucault, 1975, p. 180

desde el hecho real a una utopía de control, plasmada en la idea de “el buen gobierno”.

La peste ha suscitado esquemas disciplinarios. Más que la división masiva y binaria entre los unos y los otros, apela a separaciones múltiples, a distribuciones individualizantes, a una organización en profundidad de las vigilancias y de los controles, a una intensificación y a una ramificación del poder. (...) La ciudad apestada, toda ella atravesada de jerarquía, de vigilancia, de inspección, de escritura, la ciudad inmovilizada en el funcionamiento de un poder extensivo que se ejerce de manera distinta sobre todos los cuerpos individuales, es la utopía de la ciudad perfectamente gobernada⁷⁵.

Comienza a generarse de manera implícita pero sistemática y diseminada en pequeños dispositivos de disciplinamiento -como los ejércitos, los liceos, las escuelas, los hospitales- una premura por el control frente a un miedo a perderlo; de alguna manera la huella de absoluto control individual dejada por la urgencia de la peste provoca un ideal de sociedad, disciplinada, materializando esta obsesión a través de la docilidad del cuerpo, un cuerpo que puede ser transformado, perfeccionado. Sobre esto, Foucault comenta: “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las ‘disciplinas’⁷⁶”.

Por otro lado, muchos podrían argumentar y atrincherarse bajo esta necesidad de una estructura asible que por defecto la humanidad busca a

⁷⁵ Foucault, 1975, p. 183

⁷⁶ Foucault, 1975, p. 126

través de la subjetividad, que por lo demás está lejos de ser una situación individual⁷⁷, apuntando a que la improvisación representa una situación de difícil acceso por su desorganización estructural. Sin embargo, al afirmar esto no estaríamos más que volviendo sobre una concepción apresurada y distorsionada de lo que implica la improvisación libre, o sea, pretender que es cualquier cosa. Algo similar ocurre cuando alguien se refiere al caos, o la Anarquía, e inmediatamente se subentiende como algo que conlleva a la confusión o a la desorganización, siendo que son maneras de organización distintas al *status quo*, y que se relacionan con conceptos como la reorganización y la horizontalidad.

Uno deja de ser uno mismo. Uno está en otro, uno entra en un estado que no es el estado común, ni corriente, el cotidiano, uno deja de ser uno mismo, se produce una transpolación (sic), un traspaso de identidad. Uno pasa a verse uno mismo, a estar contemplándose, a uno mismo haciendo lo que está haciendo, entonces ya no es un estado cotidiano, normal, a lo que podríamos llamar normal, a lo cotidiano; uno está en

⁷⁷ La concepción de subjetividad e individuo están lejos de ser una misma cosa, propone el texto "Micropolíticas" de Félix Guattari y Suely Rolnik (2005). En éste se plantea que la subjetividad es una construcción albergada en las *maquínicas* que construyen las sociedades capitalistas por lo que el concepto de sociedad está lejos de ser entendido como un conglomerado de individualidades. Se afirma en la idea de que la subjetividad es una situación generada por agenciamientos de enunciación e implican el funcionamiento de máquinas de expresión que finalmente sintetizan e insertan una producción de subjetividad en la sociedad. "Sería conveniente definir de otro modo la noción de subjetividad, renunciando totalmente a la idea de que la sociedad, los fenómenos de expresión social son la resultante de un simple aglomerado, de una simple sumatoria de subjetividades individuales. Pienso, por el contrario, que es la subjetividad individual la que resulta de un entrecruzamiento de determinaciones colectivas de varias especies, no sólo sociales, sino económicas, tecnológicas, de medios de comunicación de masas, entre otras". (p. 46) "Esa producción es adyacente a una multiplicidad de agenciamientos sociales, a una multiplicidad de procesos de producción *maquínica*, de mutaciones de los universos de valor y de los universos de la historia". (p. 49)

una especie de clarividencia, una especie de transportar el alma, una especie de desprenderse de sí mismo⁷⁸.

El acto de improvisar en las artes implica otra realidad distinta a la cotidianidad, por tanto la improvisación es atingente y necesariamente contextualizada, pues apunta al hecho artístico, en el que existe una voluntad, una disponibilidad, en este caso traducido en un acto o una *performance*. Sin embargo existe un vector común entre ambas que se relaciona con el azar. Mencionamos esto porque al parecer existe una concepción extrapolada que trasciende al plano de la creación artística; existe un conflicto en este terreno que tiene que ver con la percepción y con el ideal de obra musical. Este ideal de obra musical se relaciona con su materialidad escrita, su representación gramática en la partitura a manos de un compositor, una autor con el poder de plasmar la belleza de los sonidos en la partitura, emblema del control y la fijación de los sucesos, materia digna de estudios exhaustivos, de traducciones e interpretaciones⁷⁹. Sin embargo el discurso reflexivo puede venir también a través de la acción.

[En] el racionalismo inaugurado en el siglo XVI. (...) al arte se le pide eso, que ya no dé belleza, (...) tiene que entregar la verdad, que es parte del racionalismo. Por lo tanto, en ese momento, entre otras cosas, es que se divide tan fuertemente lo que es el compositor de lo que es el intérprete, porque viene muy bien a este paradigma de verdad. El compositor que tiene la verdad, la lleva en un grafismo cada vez más exquisito, cada vez más sofisticado; y el intérprete, que es capaz de traducir esa verdad, y entregársela a los oyentes. Entonces vienen las formas clásicas, todas las

⁷⁸ Parra, 2013

⁷⁹ Cfr. 2.2.3.- La notación y la oralidad.

formas, la estructuración, el estudio segmentado de la armonía, la melodía, reglas. (...) Entonces nosotros miramos la música toda desde un filtro, nos pusieron gafas, anteojeras, desde el racionalismo clásico del arte (Molina, Comunicación personal, 10 de diciembre de 2013⁸⁰).

Si bien es cierto que al improvisar de manera libre la única certeza que tengo es que un evento está sucediéndose, no solamente vivo esto como una abstracción, sino que soy parte de ella, estoy viviendo a través y con ella, como un posibilitar el devenir de los sucesos; así el azar está lejos de ser un procedimiento o dispositivo, por lo que en ningún caso está presente como modo de operar. Las acciones que posibilitan una improvisación libre lo menos que tienen es simple arbitrariedad, a menos, claro está, que el azar se plantee con el fin de articular posibilidades dentro de un marco artístico-teórico establecido, algo parecido a lo que en matemáticas llaman combinatoria y que tiene que ver más con una búsqueda aleatoria. Es que en la práctica de la improvisación existe un vivir el presente, o intentarlo; para esto debo estar en él, dejar de lado las expectativas y habitar ese momento, sin un pasado aparente y definitivamente sin un futuro claro. Este vivir el presente se relaciona con el acto de afrontar los hechos con una consciencia presente, con una disposición de aceptar el presente que se aparece a cada momento frente a mí y del cual no me puedo abstraer ya que perdería mi relación con la consecución del tiempo⁸¹.

⁸⁰ La entrevista completa en audio puede consultarse en el Anexo 3.

⁸¹ Cfr. 2.2.1.- La escucha.

Nada más hay tiempo para mí porque estoy situado en el mismo, porque me descubro empeñado en el mismo, eso es, porque todo el ser no se me da en persona, y, finalmente, porque un sector del ser me está tan próximo que ni siquiera forma un cuadro ante mí y no puedo verlo, como no puedo ver mi rostro⁸².

He aquí quizás el motivo de tal distorsión en torno al lo que se entiende de esta práctica.

Por un lado “el valor de lo conocido” y por otro la “exacerbación del valor de lo racional” (es decir, la inmanencia de la escritura, el control y la autoría o autoridad). Como si la improvisación no tuviera nada que ver con ello. Como si consideráramos como único modo válido de creación el racional, homologando su significado sólo con la escritura y la teoría, términos que están sujeto a cuestionamientos⁸³.

La improvisación libre posee una manera mutable, poco aprehensible, dinámica, en constante cambio, en evolución, solo parecida a sí misma, ajena a la reproductibilidad y a lo determinado. En cuanto a su existencia, es impredecible. Se construye una estructura, una idea en la medida en que los músicos interactúan. En este sentido la improvisación se hace ella, en la medida en que transcurre el tiempo, en que devora el presente. De esta forma esta práctica transita de un lugar a otro, mutando, progresando, contrastando, dependiendo del grado de diálogo y entendimiento que se establezca entre los

⁸² Merleau-Ponty, 1945, p. 431

⁸³ Ver más adelante 2.2.3.- La notación y la oralidad.

improvisadores que a su vez hacen cómplice al potencial auditor. Dentro de esta dinámica de percepción y acción móvil, la improvisación libre se esgrime como un espacio que propicia la relativización de lo que se entiende por belleza, lo correcto, lo incorrecto, el concepto de obra. Es un lugar donde las fallas o errores, inaceptables para el pensamiento positivista, son posibilidades tangibles y que dan pie a un territorio mancomunado. Así, sobre el andar, y sumando a la experiencia del hacer, los improvisadores aceptan estos “errores” como posibilidades de abrir o ampliar su rango de percepción y sus maneras de hacer, y donde el límite entre artista y espectador es recíproco y fraterno.

El auditor percibe cuando estas tomando riesgos, cuando no eres el músico seguro, sino que estás buscando. Esa búsqueda la agradece el auditor, y lo toma como un acto honesto, por lo tanto el error pierde sentido como error mismo, sino que el error toma todo el sentido como una búsqueda en sí mismo⁸⁴.

La improvisación libre, insoslayablemente práctica, expresión efímera concebida como medio y como fin en sí misma, transita siempre por distintas veredas, caminos móviles en constante construcción -alejados de los productos serializados-, incitando al espectador a moverse con ella para su interpretación o percepción, alimentada por una constante fragilidad detonante de los sucesos albergados en la no-garantía de los resultados. Estas situaciones parecen generar un ruido, una verdadera molestia para algunos oídos.

⁸⁴ Molina, 2013.

Uno de los bastiones más defendidos de los sistemas asociados a la producción artístico-musical dice relación con la necesidad de poder contar con una reproductibilidad de las obras de manera que estas puedan en todo momento ser referenciadas. Dicho de otra manera, el paradigma de identidad por clonación de sí misma, la valoración a partir de una exactitud higiénica de las obras llevadas a su grado máximo en la confección de un registro que nos permita contar per-secula (sic) con la inalterabilidad de un campo que por definición propia está en constante cambio. Una obra debe no sólo parecerse a sí misma sino que debe ser la misma como casi un mandato ontológico, para que de esta forma pueda asegurar esa mentada estabilidad del sistema, la inalterabilidad de un compuesto social, político, creencial, religioso... en fin, todo lo que se quiera, reafirmado en sus obras musicales⁸⁵.

El placer por lo conocido, validado por el control y la certeza, por la escritura y el estructuralismo, ciertamente entran en crisis en la improvisación libre. La ilusión de la perfección técnica y estética se desvanecen de manera peligrosa, y es que el fantasma de la relación alfabetización (escritura) es a cultura, versus oralidad es a incultura, todavía ronda los territorios de la exploración e investigación en torno a la improvisación libre -con métodos de trabajo articulados por la acción abierta, libre y desprejuiciada. Curiosamente sigue existiendo la valoración aparte de la partitura como una representación y fijación de la memoria⁸⁶.

Al parecer existe aquí otra confusión o más bien una disputa sin sentido. La improvisación suele mirarse en desmedro de la composición haciendo una comparación por planos iguales. Evidentemente no son lo mismo, persiguen objetivos diferentes, se construyen de maneras distintas, y principalmente,

⁸⁵ Molina, 2011, párrafo 3

⁸⁶ Cfr. 2.2.3.- La notación y la oralidad.

mantienen una relación con la temporalidad totalmente diferente, siendo ésta su principal fuente de emanación de problemáticas.

Volvamos a ese ‘factor humano’ de las disposiciones creativas y consideremos la síntesis y el análisis como emergencias creativas (...) Estos son la composición que se genera en el momento mismo de interactuar con un instrumento, en tiempo real, y la composición que se produce a través de espacios de tiempo dilatados, y a veces inconexos entre sí, que recurre por sistema a la escritura musical o a la grabación⁸⁷.

Sin embargo ambas son expresiones artísticas, ambas persiguen comunicar algo, que es finalmente el objeto de todo arte, posibilitar la materialización del caos, del mundo de las ideas a través de un mensaje, de un diálogo, como un cable a tierra que hace conexión con otros que a su vez vuelven a direccionar por medio de la percepción.

Actualmente, desde nuestro punto de vista, se revoca el papel unívoco de uno u otro atributo y se resguarda para la creación musical el oficio simultáneo sintético-analítico o analítico-sintético. En este caso debemos explicar que la multiplicación de ambos factores –sin que importe el orden de apertura– es una percepción de la realidad que suma y ordena elementos atendiendo a intuiciones estéticas. (...) Nos preguntamos en ambos casos si existe un plan de la composición. Y aquí podemos recurrir a una teoría que haría del análisis y de la síntesis una misma operación, tal como lo vienen planteando algunos investigadores de la lógica⁸⁸.

El terreno nebuloso al cual antojadizamente pertenece la improvisación libre está cimentado en una serie de prejuicios y distorsiones que hacen que la posibilidad de su práctica estable sea un poco lejana y más aún innecesaria, en especial los lugares más tradicionales de enseñanza musical. Queremos

⁸⁷ Brnčić, 2011, p. 40-41

⁸⁸ Brnčić, 2011, p. 40-41

expresar que creemos firmemente que se puede aprender no sólo de una partitura: la exploración y la búsqueda son métodos también muy valiosos y fructíferos. Baste mirar a la gente vinculada al aprendizaje o enseñanza de la danza contemporánea, como trabajan, aprenden, componen, enseñan, reflexionan, mediante el uso de la improvisación libre⁸⁹. Queremos pensar que la situación particular que se da en los espacios tradicionales de formación artística en relación a la práctica de la improvisación libre y al lugar que ocupa se debe a una confusión y en ningún caso a un pensamiento anacrónico albergado en un racionalismo sin sentido.

Nos referiremos en esta parte a la situación que conocemos directamente, del Departamento de Música y Sonología (DMUS) y el Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, sin dejar de considerar que esta misma situación, creemos, tiene su réplica en muchas de las instituciones de enseñanza musical superior a lo ancho y largo del mundo.

⁸⁹ Evidenciar el gran aporte que significó la inclusión de esta práctica como una herramienta para ampliar el imaginario dancístico de la mano de coreógrafos como Isadora Duncan, Martha Graham, Merce Cunningham, Steve Paxton, y tantos otros, bajo el contexto de la danza contemporánea, y ver cómo ha seguido un curso prolífico de investigación y fuente inagotable de conocimiento, por ejemplo materializado en la visita del coreógrafo y bailarín portugués Joao Fiadeiro, que en octubre del año 2013 realizó un workshop y una charla abierta en la que expuso su interesante método de trabajo en torno a la improvisación libre.

Nos parece que frente a este panorama, los talleres generados en una instancia de interdisciplina, dictados por Martín Joseph, y Luz Condeza, de manera estable, y Nury Gutés y Amilcar Borges⁹⁰, presentes en la penúltima versión el año 2013, surgiendo como un espacio que, gatillado por una necesidad de diálogo, enriquecimiento y vinculación, han sido de vital importancia y gran trascendencia para los estudiantes y espectadores, tanto por los aprendizajes significativos en torno a la creación, como por la oportunidad de relacionarse y vincularse con personas que entienden el arte y la educación artística desde distintos lugares. Deteniéndose particularmente en el caso del Departamento de Música y Sonología (DMUS) de la Universidad de Chile, creemos que podrían gestarse instancias similares con mayor estabilidad. Lamentablemente, la práctica de la improvisación libre ha sido confinada, no sólo en este lugar, a un espacio poco claro y con una pretensión un poco débil. Tal como el efecto dominó, no existe una conciencia sobre su valor más allá de lo meramente instrumental, por lo que no hay un espacio pedagógico y geográfico para entablar una proyección progresiva en cuanto a

⁹⁰ Martín Joseph es un pianista y compositor inglés, académico del DMUS desde el año 1999, con una extensa carrera dedicada al Jazz, a partir de los años 60 editando trabajos en Roma, Perú, Bolivia y Chile. Luz Condeza es Bailarina y Profesora de la Universidad de Chile en el Departamento de Danza con experiencia profesional en Alemania y Francia; Nury Gutés es bailarina y coreógrafa, titulada de la Escuela de Danza de la Universidad de Chile. Académica del Depto. de Danza con una extensa carrera dedicada a los procesos creativos y a la dirección desde la década del 80 hasta el 2009; Amilcar Borges es actor, director e investigador teatral; académico del Departamento de Danza, cuenta con un extenso trabajo en la investigación de la escenificación corporal y sus implicancias.

su práctica, por lo que no hay una instancia de reflexión, no hay bibliografía o materiales documentales que se estén generando.

Hasta nuestros días todavía existen vestigios de una suerte de anacronía, que a nuestro parecer se debe a esta situación de confusión que hace que el hecho de improvisar se entienda solamente como un fin en sí mismo asimilado con una mirada estética y por lo mismo con pocas proyecciones más allá de las prácticas de taller. Esto lo comentamos en parte porque más allá del taller que realizaba Ramiro Molina (que el año 2011 dejó de funcionar) y del taller de Martín Joseph (que al parecer no seguirá brindando estas maravillosas experiencias) no ha existido una iniciativa departamental permanente que no solamente se encierre en la dinámica del coloquio⁹¹, sino

⁹¹ Por ejemplo, del 22 al 25 de abril de 2014 se realizó un Coloquio Internacional en donde 40 académicos realizaron ponencias relacionadas con “La Música en sus Variaciones Prácticas y Discursivas” donde Rolando Cori, compositor y académico del Departamento de Música de la Universidad de Chile, habló acerca de “La improvisación musical a distancia como diálogo interdisciplinario”. Fuera de que de las 40 ponencias ésta fue la única relacionada con la improvisación, el coloquio tuvo una difusión acotada y poco informativa, salvo por las exposiciones principales. Así también podríamos nombrar los esporádicos conciertos de Improvisación que han tenido lugar en el DMUS (Grupo Al-Ma y Doctor Equilátero en 2008; Tierra de Larry y el grupo Sleaf (EE.UU.) en un concierto a distancia, y el Ensamble XXI, en 2009; “El MAC en Zeppelin” en 2011), y charlas como la del académico y compositor francés Alexandros Markeas en 2008, o la del profesor Leonardo Cendoyya en el Coloquio de Artes Mediales, en julio de 2013. Espacios intermitentes y que tuvieron poca difusión entre la comunidad estudiantil y académica del DMUS. Por otro lado, un ejemplo reciente de instancias donde la Improvisación es una gran ausente, fue la 9a Conferencia Regional Latinoamericana de Educación Musical, y 2a Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical, de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), realizado entre el 3 y el 6 de septiembre de 2013 en dependencias de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile sede Centro, en una convocatoria abierta a todas las escuelas e instituciones de formación musical del país, en la que se dictaron cursos y charlas por parte de académicos nacionales e internacionales. En esta importante instancia, a pesar de la gran cantidad de actividades que se realizaron, la Improvisación no está considerada en ningún aspecto.

que abarque desde y hasta seminarios, exposiciones, clases abiertas, talleres prácticos, *workshops*, etc. Y a largo plazo, lograr incorporar la improvisación libre como materia de estudio y dispositivo pedagógico complementario en las carreras musicales, en el DMUS, y en general en las instituciones de formación musical del país.

Una buena referencia a este respecto es la International Society for Improvised Music (ISIM), asociación dedicada a la experimentación, educación, investigación y *performances* que cuenta con un amplio accionar y con un activo calendario de seminarios, *workshops*, clases maestras, presentaciones, etc. Como misión, aparte de difundir la práctica de la música improvisada, que por lo demás abarca una amplia gama de aproximaciones, estilísticas, étnicas, libres, electrónicas, interdisciplinarias, pretende volcar las implicancias de la improvisación sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en distintos campos de la vida humana, por medio de métodos y escritos que están abiertos a todo tipo de personas.

Por ejemplo, en el año 2009 se genera la instancia *Music Education for the 21st Century: Exploring Improvisation* (Educación Musical para el siglo 21: Explorando en la Improvisación). En esta serie de clases magistrales, realizadas entre febrero y mayo de aquel año, se tocaron temas como: *Improvisation, Creativity, and Consciousness: New Pedagogical Horizons in*

Music and Beyond (Improvisación, creatividad y conocimiento, nuevos horizontes pedagógicos en música y más allá) dictada por Ed Sarath⁹²; *Free Play: The Art of Improvisation* (Juego libre: el arte de la improvisación) dictada por Stephen Nachmanovitch⁹³; *Deep Listening: From Practice to Theory* (Escucha profunda: De la práctica a la teoría) dictada por Pauline Oliveros⁹⁴; y *Teaching Improvisation: Is it Possible* (Enseñar improvisación: ¿Es posible?) dictada por Maud Hickey⁹⁵.

En el año 2013 se organiza “*Cross-Cultural Improvisation Workshops And Performances*”, en colaboración con la Universidad de York / CUNY y con el apoyo del Consejo de Artes de Corea, de la cual aquí hay una breve descripción:

El primer evento, (...) implica talleres y actuaciones de músicos de muy diversas procedencias culturales. El horario de cada día incluirá tres a cinco horas de talleres y ensayos, además de la presentación final el 1 de julio. El segundo evento, que se celebrará en 2014, en una fecha y lugar aún por determinar, continuará el tema improvisación intercultural, pero en el formato de festival de conferencias más

⁹² Ed Sarath es un fliscornista, compositor y profesor, fundador y director del Departamento de Jazz e Improvisación Contemporánea de la School of Music, Theatre and Dance de la Universidad de Michigan.

⁹³ Stephen Nachmanovitch es un violinista, compositor, improvisador musical, escritor, artista digital y educador estadounidense.

⁹⁴ Pauline Oliveros es compositora, intérprete y profesora, creadora del concepto de *Deep Listening* y presidenta del Deep Listening Institute.

⁹⁵ Maud Hickey es profesora de Educación Musical del Bienen School of Music, de la Northwestern University. Ha investigado sobre la composición e improvisación de los niños, y el uso de la tecnología en el proceso.

expandido que contará con ponencias, mesas redondas y una gama más amplia de discusiones en el horario diurno y actuaciones en el horario nocturno⁹⁶.

Este es un breve ejemplo del activo calendario de esta Asociación que entre otras cosas organiza eventos musicales en favor de causas desinteresadas y conciertos de música improvisada con diversos acercamientos⁹⁷.

La ISIM es una de muchas otras instancias e iniciativas que han visto el múltiple valor que puede llegar a tener la práctica de la improvisación libre, entre otras, y su gran potencial pedagógico. Dejamos en claro que no pretendemos dar a entender otra cosa que la valiosa aproximación cognitiva que implica esta práctica, además de ser un potencial complemento y un gran aporte para el desarrollo de nuevas metodologías de aprendizaje en las escuelas, institutos, universidades dedicadas a la enseñanza musical, abordando temáticas que tienen que ver con la conciencia y el desarrollo de la dimensión creativa del ser humano y cómo ésta puede ampliar nuestro desempeño no sólo como creadores, sino que como profesores, intérpretes, teóricos, etc.

⁹⁶ Traducción del sitio <http://www.improvisedmusic.org/2013-crosscultural.html>

⁹⁷ Para mayor información recomendamos visitar su sitio web: <http://www.improvisedmusic.org>

La concepción de improvisación en la cual se enmarca este trabajo de memoria que se vincula con sus funciones y posibilidades en el desarrollo de la creatividad en la enseñanza musical, tiene que ver con la improvisación de carácter libre, directamente ligada, por un lado, con la práctica grupal (abarcando lo instrumental, vocal, creativo, interpretativo), y por otro lado, con un marco definido de influencias que funcionan como un soporte pedagógico en tanto aportan a sus proyecciones posibles, alejándose de las definiciones más ortodoxas de las estéticas artísticas de las que provienen. Estas influencias en ningún caso pretenden delimitar un terreno expresivo en el sentido de cerrar posibilidades o imponer un estilo de hacer, más bien se muestran como hitos en la historia musical que proponen perspectivas estéticas afines a nuestros planteamientos.

Estas influencias sirven como un referente o como marco teórico y están relacionadas con las prácticas acaecidas a mediados de los 50` en EE.UU., con el espíritu exploratorio del *Free Jazz* a mediados de los 60` en Inglaterra y Europa Continental, y con la radicalización de las prácticas nacidas del *Free Jazz* destiladas en un movimiento conocido hoy como *European Free Improvisation*, que se caracteriza por su exploración en técnicas extendidas⁹⁸. En cuanto a las prácticas relacionadas a la improvisación y experimentación sonora e instrumental derivadas de la música de tradición escrita, las

⁹⁸ Entendidas como formas no tradicionales de tocar un instrumento musical. Cfr. 2.2.4.- Lo instrumental.

relacionadas con la Indeterminación de la Escuela de Nueva York (John Cage, Earle Brown, Morton Feldman, Christian Wolff, David Tudor), y los aportes realizados por grupos que se dedicaron a la práctica de la improvisación libre como un discurso de invención musical y experimentación sonora en el momento (Música Ellectronica Viva, el Gruppo di Improvisazione Nuova Consonanza y AMM).

Particularmente, el grupo inglés de *Free Improvisation* AMM realiza una interesante aproximación a la práctica de la improvisación libre poniendo énfasis en puntos importantes para el desarrollo de capacidades de gran trascendencia en la formación musical que son afines con los objetivos pedagógicos de este trabajo. Estos están ligados al trabajo grupal materializado en el alejamiento del virtuosismo, concentrando el plano sonoro en capas de acumulación con un gran énfasis en el silencio, generando una fuerte conciencia sobre la escucha y el entorno. Finalmente propendiendo al diálogo como una suerte de interpelación que permita, por un lado concientizar, reflexionar, y por otro, posibilitar que el flujo de ideas, experiencias e identidades de cada uno pueda transitar, evidenciando un proceso de aprendizaje propio y significativo ligado entre otras cosas a la autoconciencia, el autoconocimiento y la aceptación, volcado sobre la capacidad creativa.

Creemos que en términos prácticos y teóricos el diálogo es un punto importante que permite por un lado condensar los objetivos y por otro canalizar y desarrollar las inquietudes y aptitudes de los educandos, ya que para dialogar es necesario escuchar, proponer, hacer, interpretar, traducir, entregar, recibir. En definitiva, aprender a manejar una forma de comunicación pero también tomar conciencia de cómo, por qué y qué digo.

Este capítulo pretende servir como una directriz y un diagnóstico a partir del cual se desprendan temáticas a tratar, siempre en torno a la funcionalidad pedagógica de esta práctica. Estas temáticas tienen que ver con las implicancias de la improvisación libre como un fenómeno reflexivo, estético, antropológico, entre otros, en tanto involucra las incidencias sobre nuestro actuar y desarrollo, más allá de una concepción de espectador.

2.2.- Los múltiples planos de la improvisación libre musical

Ciertamente los sucesos que rondan el ejercicio de esta práctica involucran una profusión de significados, que se materializan en su capacidad expresiva, estética y dialógica. El proceso cognitivo inmerso en la acción de la práctica de la improvisación libre musical se debate, a modo de abstracción, entre lo que se dice y lo que se hace, entre la síntesis y el análisis, pudiendo

estar este proceso albergado en lo intuitivo, racional, sensorial, y corporal. Ciertamente es un proceso complejo y holístico.

En este trabajo hemos querido detenernos y dar un fuerte énfasis en el valor perecedero inherente al acto de la improvisación libre y la problematización de ello en la materialización del discurso musical: su momentánea existencia, que, al contrario de lo que se pudiera creer, resulta una fortaleza y no una debilidad. Son las situaciones que se producen en el momento de su creación las que han hecho eco en nuestra experiencia y han gatillado esta propuesta de trabajo. Nos hemos dado cuenta de su cualidad como fuente inagotable de aprendizajes, estrechamente relacionados con el cuestionamiento, el valor y el desarrollo de la creatividad aplicada la enseñanza musical y en la vida cotidiana. Esta situación inevitablemente nos hace preguntarnos ¿qué es la enseñanza musical? ¿En qué se traduce? Indudablemente, para poder dominar un lenguaje necesito aprender sobre su gramática, pero no servirá de mucho si no estimulamos el qué hacer con ella. Terminará también en un ejercicio infértil si no admitimos en el proceso de aprendizaje al valor humano, al valor individual, al acervo particular que cada estudiante posee y el eventual desarrollo de su creatividad, porque el estudiar música no debería resultar en el desarrollo de las formas o de las estructuras, sino sus aptitudes y potencial, musical y humano. Si no, estaríamos negando el valor que el estudio de las artes entrega al desarrollo de la humanidad.

Es sabido que el hombre posee diversos niveles de actividad, algunas de ellas están referidas a lo utilitario, otras a lo científico y otras a lo artístico. La actividad utilitaria responde en primera instancia a una necesidad de subsistencia y producción para la subsistencia. La actividad científica apunta a satisfacer una necesidad de conocimiento estricto y riguroso que debe fundamentarse y demostrarse. La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia⁹⁹.

Si comenzamos a abrir la concepción que se tiene de la improvisación libre para verla como un fenómeno capaz de relacionarse con parámetros lejanos a la búsqueda de una estética y por ejemplo cercanos a la pedagogía -o incluso a lo terapéutico-, la improvisación comienza a mostrar aristas que quizás estuvieron solo un poco escondidas. Abordar los fenómenos que conviven con la improvisación desde una perspectiva estrictamente filosófica e incluso epistemológica representan un discurso válido pero que no se condice con el objetivo de este trabajo que se enmarca en torno a las reflexiones y aplicaciones relacionadas con el enriquecimiento de la pedagogía musical. Es por esto que los tópicos expuestos a continuación están elegidos y tratados por una razón: evidenciar el aporte al campo de la enseñanza musical que puede generar el ejercicio de la improvisación libre y replantear los paradigmas acuñados a los modelos de educar en música.

A raíz de esto, a la vez que se desarrollan como un discurso reflexivo, estos tópicos están en constante vínculo con las posibilidades metodológicas y

⁹⁹ Ros, 2004, p. 1

didácticas, con un fuerte enfoque en lo práctico, sin dejar de lado el análisis como una instancia tanto de diálogo como de proceso de conciencia de lo puesto en acción.

2.2.1.- La escucha

Para el músico que está tocando, es siempre la necesidad de estar escuchando, y de tener conciencia de que hay tres, dos, cinco, siete personas escuchando de manera diferente lo que está sucediendo, e involucrándose musicalmente desde esa perspectiva, desde la diferencia, desde la parte del individuo (Juan Valladares, comunicación personal, 25 de septiembre de 2013¹⁰⁰).

Escuchar implica necesariamente atender e involucra la voluntad de entender lo que se oye, al contrario de oír, que remite al ejercicio casi involuntario de percibir estímulos auditivos.

La escucha en la dimensión de las artes musicales representa una territorialidad de significados en intenso diálogo con el contexto socio cultural en el que ésta se inserta. Lejos de presentarse como una instancia de registro, la escucha devela y genera sentido de lo que capta, (com)pone. Es en ella donde todo adquiere una forma concreta y/o simbólica. Así, aparte de ser un fenómeno fisiológico, es una acción que proviene de una situación de construcción socio-cultural.

¹⁰⁰ Se puede consultar la entrevista en audio completa en el Anexo 3.

Michel Chion, compositor, teórico y profesor de la Universidad de París en el área de relaciones audiovisuales, presenta en “La Audiovisión” (1990) un estudio entorno a la relación imagen-sonido en el cine, generando cuestionamientos sobre las implicancias técnico-lingüísticas y estéticas que el sonido porta y aporta en la experiencia audiovisual.

Chion, profundizando sobre Pierre Schaeffer, postula que existen al menos tres tipos de escuchas: la causal, la semántica y la reducida.

La escucha causal se define como la acción de determinar el factor que causa un sonido, por lo general es una escucha que se relaciona directamente con el contexto que lo envuelve, de esta forma lejos de entregar una información precisa y fidedigna, puede llegar a entregarnos una información engañosa. Apunta a reconocer una categoría y no un individuo, un ítem particular, nos entrega datos genéricos. Por ejemplo cae en casos ambiguos como “debe ser algo mecánico”, “se oye como algo animal”.

La escucha semántica se refiere a la escucha de un código o a un lenguaje para interpretar un mensaje: el lenguaje hablado, y también códigos tales como el morse o la escritura musical, entre otros. Es la que constituye el objeto de la investigación lingüística. Se ha observado, en particular, que su discernimiento es puramente diferencial, así un fonema no se escucha por su

valor acústico absoluto, sino a través de todo un sistema de oposiciones y de diferencias.

La escucha reducida plantea la descontextualización de los sonidos, considerándolos como instrumentos que pueden tender a usos más allá de su habitual inserción en la realidad.

Pierre Schaeffer ha bautizado como escucha reducida a la escucha que afecta a las cualidades y las formas propias del sonido, independientemente de su causa y de su sentido (...) La escucha reducida es una gestión nueva, fecunda... y poco natural. Altera las costumbres y las perezas establecidas, y abre a quien la aborda un mundo de preguntas que antes ni siquiera imaginaba plantearse¹⁰¹.

Los planteamientos que abre Chion en respecto de la escucha reducida, invitan a la subjetividad al terreno de su cuestionamiento pues los sonidos son trasplantados de su orgánica habitual para transformarse en objetos con posibilidades nuevas. Esta dinámica poco natural, en palabras de Chion, de manera análoga se presenta en los casos expuestos por Gardner referentes al pensamiento divergente, puesto que nos “obligan” a llevar nuestras ideas fuera de su tráfico regular, resultando en una apertura del rango de escucha donde no basta con estar conscientes del valor afectivo, figurativo, semántico o evocador de un sonido inserto en una situación concreta-real. Al descontextualizar los sonidos mediante la escucha reducida podemos acceder a realidades abstractas o a formas o materias en sí mismas.

¹⁰¹ Chion, 1990, p. 36-37

En otra dimensión, la del movimiento en danza, también se habla del fenómeno de la escucha como materialización de un estado particular de la conciencia. Todo acto perceptivo, según Michel Bernard¹⁰², implica relaciones sensoriales. En sus palabras, involucra el “entrecruzamiento de los tres quiasmas”¹⁰³: “intra-sensorial”, sentir y a la vez sentirse; “inter-sensorial”, el ojo, la escucha; y “para-sensorial”, entre el acto de enunciación y el acto de sensación¹⁰⁴. Por otro lado, Marie Bardet¹⁰⁵ habla de un estado de atención en tensión. Propone a la escucha corporal como una situación que radica en el hecho de poner atención, no en los movimientos efectuados o visualizados, sino en el momento en que están siendo, en que un material comienza a estirarse, en el momento en que lo viejo se funde con lo nuevo.

En una entrevista realizada por Pablo Pachilla en Argentina, Bardet habla de la “simpatía de los movimientos haciéndose”, aludiendo a esta conciencia dinámica de los movimientos y de la conciencia.

Es como que la atención “funciona” en tensión, como atención, a esas pequeñas diferencias en curso. Ahí es donde me puedo volver atenta. Entonces, es todo lo contrario de una perfecta conciencia de lo que acabo de hacer. Justamente, a lo que apuntan estas prácticas somáticas, para mí, es a ejercer esa atención de manera

¹⁰² Michel Bernard es un filósofo francés, que ha trabajado en torno a la estética, desde la danza. Ha sido docente en el área de la educación física. Es considerado padre fundador de una reflexión contemporánea, filosófica, psicoanalítica y antropológica sobre la cultura corporal.

¹⁰³ Bardet, 2008, p. 117

¹⁰⁴ Bardet, 2008, p. 117

¹⁰⁵ Filósofa francesa e investigadora en prácticas de Danza, académica de la Universidad París 8 y de la Universidad de Buenos Aires.

dinámica; no a una atención sobre movimientos hechos, sino sobre lo que se pone a mover(...)¹⁰⁶.

En la simpatía de los movimientos propuesta por Bardet se genera una conciencia de los movimientos -entre el yo o el otro- en el transcurso de ellos, es un tipo de conciencia distinta del modelo reflexivo: “la atención no es un punto de vista externo que va a englobar todo esto, sino que es ese trabajo mientras tanto que va circulando de un punto a otro, se va estirando entre estos puntos¹⁰⁷”.

A su vez en la práctica de la improvisación libre musical se da un contrato insoluble entre la escucha, con todo lo que ello conlleva, y la propuesta o apuesta en razón de esa escucha, materializado en la acción en una temporalidad que se construye constantemente replanteando imaginarios, visiones, construcciones. En la improvisación libre es necesario que podamos “escuchar” a la vez que percibimos auditivamente, de esta forma la escucha en esta práctica es la que posibilita la concretización y la práctica del discurso musical que más bien es un diálogo móvil. Esta movilidad, y la entrega como improvisador a ella, es una valiosa herramienta que posibilita a los músicos el tener acceso a distintas perspectivas del suceso musical o extramusical.

¹⁰⁶ Pachilla, 2014, p. 6

¹⁰⁷ Pachilla, 2014, p. 6

Una cosa importante al interior de ese aprendizaje [de la improvisación], es que la escucha se transforma en algo móvil. No es que tienen que estar escuchando algo en particular, ni que haya una manera ampliada de escuchar (...) a veces estás improvisando con 7 músicos, ahí tu percepción auditiva se mueve, se agranda, se achica; escuchas un músico, tu interés va hacia allá, y actúas un poco con eso [que escuchas]; de pronto algo pasa por acá, y tu vas a ir allá; pero cuando vas a ir allá perceptualmente, de pronto la razón te agarra en el camino y te dice “no, mejor escucha todo”, vuelves a escuchar todo como en un conjunto, y ahí dices “no, yo quería escuchar lo de allá” y vas a escuchar lo de allá. No es ni bueno ni malo, debes entregarte a eso. No entregarse a eso quizás es lo malo, tener una actitud fija de decir “tengo que escuchar lo que yo hago no más” o “tengo que escuchar todo el conjunto, no tengo que escuchar a nadie”, “Voy a escuchar a uno solo, porque así es más fácil”. No, porque tu audición va a ser móvil¹⁰⁸.

No existe un orden taxonómico que determine una correcta escucha, esta situación se determinará en otro sentido y por otro fenómeno, en el del poder vivir el presente, el aquí y el ahora, de manera que me permita, o no, realizar una acción consistente para aportar al desarrollo del diálogo musical.

El fenómeno de la escucha reducida y la posibilidad de poder vivir el aquí y el ahora, son oportunidades reales, factibles, que nos invitan a adentrarnos en cuestionamientos que se relacionan con la percepción y la subjetividad. Ahora bien, es cierto que la percepción está íntegramente ligada con la subjetividad y ésta con la individualidad, pero ¿en qué medida esta individualidad es la resultante de un individuo? Le Breton, como ya vimos anteriormente¹⁰⁹, propone que el cuerpo es una construcción social por lo que, tanto lo que veo como lo que escucho son la resultante de la influencia de mi

¹⁰⁸ Molina, 2014

¹⁰⁹ Cfr. 2.2.2.- El cuerpo

entorno. A su vez, Chion propone que existe una situación de “intersubjetividad”, planteando que la percepción no es un fenómeno puramente individual, puesto que deriva de una objetividad particular: la de las percepciones compartidas. Por estos fenómenos, la escucha en la improvisación libre musical significa más que una acción fisiológica, una acción sensorial cultural. Por lo que cabría entonces preguntarnos ¿Qué es lo que realmente estoy escuchando? ¿Qué es lo que realmente está sucediéndose?

Si bien es cierto que la improvisación libre musical abre un espacio de cuestionamiento amplio sobre lo que se refiere, entre otros temas, a la percepción en una dimensión sensorial, también propicia fracturas y problemáticas en torno a lo percibido, a “eso” que implícitamente quiero percibir.

Ineludiblemente el objeto de la escucha y el poder de los sentidos van mucho más allá de su función fisiológica, el registro. Implícitamente (com)ponen la realidad. El sentido que las cosas toman a través de la experiencia sensible con el mundo no deriva en un resultado genérico, muy por el contrario, sugiere uno. Es la capacidad de aceptar que, justamente, esto que se devela en un sentido es, antes que cualquier cosa, una sugerencia y no una verdad absoluta.

¿Qué es lo que escucho (percibo)? ¿Estamos escuchando realmente o estamos inconscientemente escuchando eso que aprendimos a escuchar?

Ciertamente la escucha, la percepción, es un fenómeno construido, al igual que la cultura. Dentro de este proceso de creación de una realidad frente a los estímulos que recibo se desarrolla un conflicto, una “tensión”, entre la atención y la intención. Una (a)tención y una (in)tención.

La escucha en la educación musical por lo general resulta en un proceso de adoctrinamiento sobre el qué escuchar, lo que deviene en una intencionalidad por escuchar ciertas cosas, reconocerlas. Esta intención condiciona una escucha y bloquea la relación con el presente, no tiene que ver con la claridad o la precisión, sino más bien con un condicionamiento entendido como contracción. “La intensión (sic) es una contracción que bloquea toda extensión perceptiva hacia lo que pasa, que es cambiante, dentro de las urgencias siempre reiteradas, captadas por la fuerza del movimiento actualizado¹¹⁰”. De este modo la intención provee de una falta de fascinación al receptor y al intérprete, que en la improvisación son uno, imposibilita cualquier tipo de relación inesperada, cimentando un camino seguro por el cual andar. Como modo de enfocar un trabajo con una dirección definida es bastante efectivo.

¹¹⁰ Bardet, 2008, p. 158

La atención por el contrario, a lo que entendemos por fijar “la vista” en algo, se relaciona con la capacidad de no cuestionar constantemente lo que sucede, sino más bien, entrar en proceso de actualización constante de lo que sucede. Tender mi percepción a un estado de apertura.

Esta atención que desbarata los hábitos automáticos y permite nuevos agenciamientos (...) Reconocer hábitos motrices, desanudar conexiones en el movimiento, permite volver a poner en juego los movimientos en el presente en una apertura dinámica del pasado que llega a actualizarse. No se trata sin embargo de una mediación reflexiva, sino más bien de una actitud atenta que exige nuevas consideraciones temporales¹¹¹.

Entonces esta atención lejos de proyectar, genera desequilibrios. Evita las conclusiones, propicia generar un contacto con nuevas posibilidades de “gestos” y sus posibles reagenciamientos (relaciones). Es una especie de negociación en la antesala del gesto. Es querer estar atentos, abiertos al devenir de las acciones. No se trata de no actuar e inhibir por completo mi capacidad de acción, sino que por el contrario poder actuar, poder moverme, ser dinámico. Bardet (2008) habla de la situación del desequilibrio como una forma de situarse en él, permitir la actualización de la situación: “es como la efectuación en curso de una tendencia que atraviesa la situación¹¹²”. Esta tendencia, comenta, es una dirección que se está tomando, que la situación está tomando. Para ello debo primero que todo aceptar que la realidad está en constante cambio.

¹¹¹ Bardet, 2008, p. 161-162

¹¹² Bardet, 2008, p. 164

Percibir y ser tomado por una tendencia, una posición más fina, orientarse en “la dirección en estado naciente”. Lo que define ese pre-movimiento es cierta actitud, en tanto que la realidad adopta en todo momento ciertas direcciones: una actitud de preparación para el movimiento, no tanto de predeterminación de un movimiento, como de una atención para seguir, o no, las tendencias cambiantes en curso¹¹³.

En el año de 1945 se publica “Fenomenología de la Percepción”, obra célebre del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty. La fenomenología es una filosofía trascendental que plantea el estudio y re-situación de las esencias dentro de la existencia, comprendiendo al ser humano y al mundo de manera indisoluble de su facticidad. Es una filosofía que hace un marcado hincapié en que el mundo se presenta como una presencia inajenable incluso antes de la reflexión; de este modo la fenomenología intenta retomar el contacto directo con el mundo sin el intermediario psicológico o causal, en palabras de Merleau-Ponty:

Es el ensayo de una descripción directa de nuestra experiencia tal como es, sin tener en cuenta su génesis (...) cuyo esfuerzo total estriba en volver a encontrar este contacto ingenuo con el mundo¹¹⁴.

Uno de los fundamentos de Edmund Husserl, fundador de la fenomenología trascendental¹¹⁵, y a través de ésta del movimiento fenomenológico, se basa en que la experiencia del mundo, la que el ser humano aprehende no es más que una expresión segunda de éste, apelando a

¹¹³ Bardet, 2008, p. 165

¹¹⁴ Merleau-Ponty, 1945, p. 7

¹¹⁵ Como forma de entender la filosofía, la fenomenología asume la tarea de describir el sentido que el mundo tiene para nosotros, antes de todo filosofar.

esta presencia primogénita del mundo, mucho antes que el simbolismo y la significación que sucede en la experiencia humana vivida. Merleau-Ponty apunta que el conocer que tenemos de las cosas no es más que el eco de una conciencia, creemos que lo que conocemos está en las cosas, sin embargo gran parte de esa experiencia no se basa en la experiencia misma de conocer sino en la conciencia y en las asociaciones que hacemos a partir de otras experiencias, negando la posibilidad de acceder a las verdaderas cualidades de las cosas mediante una experiencia honesta: “creemos saber muy bien qué es «ver», «oír», «sentir», porque desde hace mucho tiempo la percepción nos da objetos coloreados o sonoros, y al querer analizarla transportamos estos objetos a la conciencia¹¹⁶”.

Uno de los principales aportes de la Fenomenología es esta conciencia de la percepción, su cuestionamiento y su esfuerzo por “volver a las cosas” enfrentar los hechos tal cual son mediante el aquí y el ahora.

Estas visiones o formas de plantearse frente a sucesos por medio de la escucha y su eventual incidencia en la acción o viceversa, como sucede en la improvisación libre musical, aparte de tender a un duro cuestionamiento de nuestras maneras de ser y hacer, significan un aporte en tanto estas concepciones nos empujan a la crisis de nuestro modo habitual de hacer y

¹¹⁶ Merleau-Ponty, 1945, p. 26-27

aprehender, nos remecen de las perezas en las que consciente o inconscientemente caemos, ampliando nuestro rango de percepción y la forma en que lo hacemos mediante un proceso de revisión y reflexión constantes. Es por esto, entre otras cosas, que valoramos la experiencia de la improvisación libre musical, pues genera, aparte de lo anteriormente expuesto, que esta y otras obras sean un texto vivo latente en cada momento e integral en relación a la enseñanza musical.

2.2.2.- El cuerpo

El cuerpo se asimila a un campo de fuerza en resonancia con los procesos vitales que lo rodean. En las tradiciones populares el cuerpo está unido al mundo, es una parcela inseparable del universo que le proporciona su energía. Es una condensación del cosmos¹¹⁷.

Mirar al cuerpo resulta un ejercicio simple ya que al parecer hay una materialidad evidente, sin embargo cuando comenzamos a “mirar” al cuerpo como una construcción tan abstracta como lo es la idea de alma, esa materialidad plausible comienza a tener nuevas consideraciones.

Existen diversas maneras de concebir al cuerpo, tantas como sociedades existen. Las que provienen de la sociedad occidental moderna tienden a separar al cuerpo, del cosmos (ya no es el macrocosmos el que

¹¹⁷ Le Breton, 1992, p. 27

explica la carne), de los otros (tránsito de una sociedad comunitaria a una individualista en donde el cuerpo es la frontera de la persona) y finalmente, de sí mismo (el cuerpo como algo diferente de él).

La concepción del cuerpo sólo como un entramado anatómico que cierra el objeto de su estudio al campo de la medicina, la anatomía, considerándolo como un compendio de órganos que se articula y construye bajo principios biológicos, es una ideología o tendencia que lleva bastante tiempo pululando por occidente, a su vez alimentada por la lógica mecanicista planteada por Descartes como una forma de pensamiento hegemónico que posteriormente La Mettrie¹¹⁸ trataría en el “Hombre Máquina”, donde se cuestiona el concepto y la existencia del alma, parte invisible del cerebro que la filosofía difícilmente puede llegar a probar. Así la imagen del referente cuerpo se esgrime como una estructura biomecánica. La dualidad producida al cuerpo y al individuo en la concepción cuerpo-alma es hace mucho tiempo una verdad absoluta que ha trascendido al punto de ser una idea asentada en el imaginario de la sociedad, separando al cuerpo del ser, instrumentalizándolo.

Segunda mitad del siglo XVIII: el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se

¹¹⁸ Julien Offray (u Offroy) de La Mettrie fue un médico y filósofo francés, autor de “El hombre Máquina” (1748) libro que representa uno de los principales paradigmas referentes a la concepción del cuerpo en la modernidad. Se presenta como un elemento articulado por el cerebro que conoce a través de los sentidos y las sensaciones como procesos orgánicos y en donde el alma es un factor difuso que no representa una realidad factible.

han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha "expulsado al campesino" y se le ha dado el "aire del soldado"¹¹⁹.

Buena parte de esta herencia fueron los primeros experimentos y estudios anatómicos del cuerpo, ruptura del imaginario medieval donde las disecciones separaron al cuerpo del individuo, el que le da su cara.

El saber biológico de lo que se entiende en Occidente como cuerpo en la historia de la humanidad dio origen a una forma de pensamiento que consideraba a éste como un factor determinante del lugar que ocupa un individuo en la sociedad, tanto en lo que tiene que ver con lo geográfico como en lo que se refiere a su interacción social. Esta concepción fue una idea en boga en la Alemania nazi donde el sustrato cuerpo hacía al hombre y no el hombre al cuerpo, haciendo del material genético un indicador de una suerte de condición de supremacía con respecto a los rasgos morfológicos, considerando al cuerpo como evidencia física, negando nuevamente al ser. Esta es una variante de la idea de "raza" referida al modelo de hombre -su apariencia-, o sea, el destino del individuo está determinado por sus características físicas. Según esta forma de concebir al cuerpo es que se validan ciertas situaciones, por ejemplo los colonizadores versus los colonizados, clase gobernante en contraposición a la clase trabajadora.

¹¹⁹ Foucault, 1975, p. 124

Otras concepciones se gestan a partir del evolucionismo Darwiniano y son parte de un enfoque donde rasgos psicológicos como la subjetividad están determinados por las cualidades morfológicas de los seres humanos.

Así es que en 1975 aparece el texto “Sociobiology: the new synthesis” del entomólogo Edward Osborne Wilson, obra fundamental de esta forma de pensamiento que se enmarca dentro de lo que se entiende como sociobiología del cuerpo. La idea de Wilson era generar un estudio sistemático de los fundamentos biológicos de todos los comportamientos sociales, pasando por encima de lo que se conoce como personalidad, generando una individualidad determinada por los genotipos. Así en el imaginario de Wilson todo se reduce a una visión cerebral, química, y genética.

Frente a la plasticidad y a la complejidad de la condición humana, la sociobiología está obligada a privilegiar argumentos de autoridad provenientes de un imaginario biológico. Rechaza la preocupación por observar a un hombre real, vivo, en una sociedad determinada en un tiempo determinado¹²⁰.

A partir de estas teorías el término “cuerpo” en sí ya es una dualidad característica del individualismo moderno occidental.

¹²⁰ Le Breton, 1992, p. 67

Existen sociedades como la Canaca¹²¹ donde este término no existe, prueba de ello es que su visión de vida social responde a un imaginario comunitario donde el ser humano es parte de una organización mayor y las particularidades de los integrantes no se dan por la materialidad carne. Maurice Leenhardt, antropólogo, etnólogo y pastor francés, se dedicó a estudiar la civilización Canaca entre 1902 y 1927, período en el cuál fuera de realizar una mera investigación ayudó a preservar las tradiciones y la existencia misma de esta civilización al borde de la extinción. De esta investigación surgen innumerables situaciones y anécdotas de las cuales rescatamos la siguiente: Leenhardt quería medir el impacto de los valores occidentales en esta civilización entrevistando a uno de los habitantes más ancianos, el cuál le comentó: “Lo que ustedes nos trajeron fue el Cuerpo”.

El odio-amor hacia el cuerpo tiñe toda la civilización moderna. El cuerpo, como lo inferior y sometido, es convertido de nuevo en objeto de burla y rechazo, y a la vez es deseado como lo prohibido, reificado, alienado. Sólo la civilización conoce el cuerpo como una cosa que se puede poseer, sólo en la civilización se ha distinguido y separado el cuerpo del espíritu –quinta esencia del poder y del mando- como objeto, cosa muerta, *corpus*¹²².

En contraposición a las teorías anteriormente expuestas en donde el cuerpo está definido como, y determinado por, factores biológicos, es que existe una sociología del cuerpo que lo considera como una construcción social

¹²¹ El pueblo canaco, o kanak, es el pueblo autóctono de Nueva Caledonia, archipiélago ubicado a 1500 km al este de Australia, en Oceanía.

¹²² Adorno y Horkheimer, 1947, p. 252

holística inseparable del ser, alimentada por saberes, costumbres, imaginarios, hábitos, como un territorio de proyecciones simbólicas albergado en la condición social del ser humano¹²³.

La sociología del cuerpo se preocupa por definir primeramente el significativo cuerpo como una ficción. Discute la idea del cuerpo como un atributo, un “tener” en vez de un lugar y tiempo inseparables de la identidad. En palabras de Le Breton: “Es una ficción culturalmente operante, viva, con el mismo rango de la comunidad de sentidos y de valor que dibuja su comunidad”¹²⁴. Explica que la construcción social y cultural del cuerpo no es solamente resultado de las relaciones del actor con el mundo, está también en la determinación de su naturaleza. El cuerpo desaparece de la vida cotidiana, en la simbología social, sin embargo implícitamente está presente en las diferentes etiquetas de rigor en las diferentes situaciones de la vida personal y colectiva. Inclusive cuando se habla del dolor, instancia donde el cuerpo se hace evidente, los médicos, curadores, chamanes, psicólogos, “especialistas del sentido escamoteado”¹²⁵, intentan evidenciar el misterio “tratando” al individuo e implícitamente insertándolo en la comunidad respectiva. En esta

¹²³ Ya en los postulados de Marx se habla de las precariedades de la clase obrera; el referente cuerpo es afectado por el trabajo, el vicio y la insalubridad consecuencia de la desigualdad social.

¹²⁴ Le Breton, 2005, p. 33

¹²⁵ Le Breton, 1992, p. 33

dinámica donde el simbolismo se hace presente en el 'imaginario de cuerpo' no necesariamente se echa mano de la relación *psyche-soma* (mente-cuerpo).

Así es que, en términos generales, la sociología del cuerpo propone una concepción de éste como una visión abstracta y holística inseparable del ser y su materialidad aparente, diversa y determinada por los imaginarios sociales y sus relaciones intrínsecas. Alejada del cuerpo como un atributo físico fetiche de la sexualidad, se presenta como una construcción determinada por el individuo y su entorno, mutable y móvil.

2.2.2.1.- El cuerpo y su capacidad sensorial

Y ahora hagan lo mismo, pero sin moverse¹²⁶.

¿Qué posibilita mi interacción con el mundo?, ¿Qué relación tengo con el exterior? ¿Qué percibo del exterior? ¿Cómo es que me percibo?

El cuerpo en la sociedad occidental moderna se debate entre una conciencia inconsciente y una conciencia por efecto, como un entramado mecanicista subordinado al pensamiento y que se vuelve evidente frente al dolor por medio de su materialidad palpable.

¹²⁶ Kazuo Ōno, bailarín japonés, y creador junto con Tatsumi Hijikata del *butō* (técnica de danza surgida en los años 1950, como expresión de la posguerra y especialmente del horror de los bombardeos atómicos en Hiroshima y Nagasaki), en una clase de danza. Citado en Le Breton, 2005, pág. 97.

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos ya que se trataba aquí de sumisión y de utilización, allá de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible¹²⁷.

De esta forma las relaciones que el ser humano puede llegar a establecer con el mundo que lo rodea no van más allá de una simple funcionalidad concreta, realista. Frente a este paradigma la conciencia de las relaciones que se establecen entre la humanidad y su realidad cercana se reducen a una experiencia superficial y además funcional. Sin embargo, la experiencia en torno al dolor, por ejemplo, puede llegar a ser variada, e inevitablemente devela un contexto social en el que se inserta, al igual que el individuo que lo experimenta; así, lejos de ser una experiencia fisiológica reducida al cuerpo carne, atraviesa al individuo por completo, a la realidad que lo valida.

Lo sensorial en este sentido se ha vuelto concreto e inmediato, vivimos de manera acelerada, absorbiendo en lo evidente muchos de los estímulos que nos rodean, con el fin de llevar una existencia menos problemática, abandonando los esfuerzos por llegar a una comprensión suplementaria de la

¹²⁷ Foucault, 1975, p. 125

realidad. Producto de ello no existe un cuestionamiento de lo que veo, percibo. Por ejemplo, ¿qué hace que dos personas de distintas regiones enfrentadas a una misma situación vean cosas diferentes, siendo que tienen el mismo aparato visual? El sentir se reduce a una experiencia táctil que codifica o pretende codificar sólo lo que puede tocar pero subordinando esta experiencia a la visión, lo mismo ocurre con los demás sentidos, se reducen a los órganos que los conforman y pierden su razón de sentido, de sentir.

A partir de esto la percepción que se tiene del cuerpo ha devenido en un simple instrumento capaz de captar información, consecuencia de una visión funcional, implícita, del cuerpo, al servicio de nuestras necesidades, que se condicen básicamente con nuestra capacidad de -lo que se entiende hoy en día por- sobrevivir, o sea, producir para consumir. Esta forma de vida ha provocado en el ser humano la pérdida de la capacidad contemplativa, hemos extraviado el hábito de darnos el tiempo para “educar” nuestros sentidos, no queda tiempo para ello. La percepción del tiempo como una medida en razón del trabajo (“*time is money*”, “el tiempo es oro”) ha hecho que la vida de los seres humanos funcione en relación a una linealidad donde todo debe ser expedito, rápido, eficaz, práctico, debemos ser seres de provecho. El desarrollo tecnológico y sus aplicabilidades, en este sentido, cada vez atrofian más la capacidad sensitiva del ser humano, evitándole realizar tareas, simplificando su existencia. Hemos llegado a perder el contacto con el otro, por ejemplo, por medio del uso

exacerbado del internet y la masificación de las redes sociales. La tecnología *touch* poco a poco comienza a adormecer nuestro tacto y a atraparnos en la luz del progreso.

De esta forma el sentido -sensitivo, de reflexionar y relacionar(se)- propio del ser humano se transporta a un espacio estático y sedentario donde el cerebro pueda encargarse de generar conocimiento, donde la experiencia sensorial del cuerpo se vuelve innecesaria, negando su capacidad de generar discurso (reflexivo) a través de la acción. De esta manera nuestros sentidos experimentan una suerte de adiestramiento que los lleva a operar de una forma automática, especializada y empobrecida.

¿Es esta la única funcionalidad de nuestros sentidos?

Los ojos no son sólo receptores de luz y de la cosas del mundo, son sus creadores, en tanto la vista no es el calco de un afuera, sino la proyección fuera de sí de una visión del mundo¹²⁸.

David Le Breton plantea que cada mirada echada al mundo, por más inocua que sea, realiza un razonamiento visual para producir sentido a lo que percibe, no es en lo absoluto un mecanismo que busca sólo registrar lo que observa; situación que no es exclusiva de la vista (que por lo demás sufre una sobreexplotación y una suerte de supremacía), sino también del gusto, el olfato,

¹²⁸ Le Breton, 2005, p. 46

la audición y el tacto. Así las percepciones, las sensaciones, las emociones no son otra cosa que proyecciones de significaciones que antes de ser percibidas son concebidas por el individuo, moldeadas a través de los sentidos.

Es en este sentido que el cuerpo es más que un instrumento, “es la condición humana en el mundo”¹²⁹, es el lugar en el que transita todo el flujo del mundo, los estímulos que el cuerpo concibe son parte de su propia naturaleza, de su construcción. Es el lugar y el tiempo en el que la vida se construye como tal; a través del cuerpo es que puedo vivir el mundo.

El mundo llega a nosotros a través de la conciencia perceptiva, es decir, desde el lugar que en el mundo ocupa nuestro cuerpo. El cuerpo, (...) como medio de comunicación con el mundo; el mundo, (...) como horizonte latente de nuestra experiencia, sin cesar presente, también él, antes de todo pensamiento determinante¹³⁰.

Indudablemente un punto importante a considerar para que esto suceda es la conexión -su grado, y la capacidad de cuestionar lo que percibo en ella- que puedo establecer con el exterior y con mi propio ser por medio de los sentidos, de lo sensorial. Sin embargo, pieza clave para lograr una educación de los sentidos es entender al cuerpo ya no sólo como un vehículo del pensamiento, sino como la existencia pura, una profusión de simbolismos y significaciones, una construcción social y cultural.

* * *

¹²⁹ Le Breton, 2005, p. 37

¹³⁰ Merleau-Ponty, 1975, p. 110

La concepción de corporalidad que propone Le Breton viene a remecer el paradigma acuñado al cuerpo de la sociedad moderna donde éste es habitáculo del alma; el cuerpo es más bien la existencia del individuo, una construcción moldeada por él y por la cultura en la que se inserta.

La experiencia sensorial y la conexión del individuo con el “espacio” que habita comienzan a vivir una apertura diferente con respecto a la concepción tradicional del cuerpo; en este sentido la enseñanza y la concepción de la Danza vive su propio proceso, en el que el paradigma de cuerpo sufre un replanteamiento. Del ballet académico al ballet moderno, el desarrollo de la danza moderna con los aportes realizados por Isadora Duncan, Rudolf von Laban, Mary Wigman, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn y más tarde Martha Graham, entre otros, quienes en distintos niveles propiciaron la soltura de las cadenas que tenían al cuerpo retenido, propendiendo a un movimiento liberado auspiciado por la tutela de la creación, generando un acercamiento abierto a la intuición del bailarín, donde la creación es abierta sin preocuparse de referenciar a un código establecido.

Siguiendo en este sentido, la emergencia de la danza contemporánea ha recorrido y abarcado un ancho camino para plantear problemáticas mediante la creación a través del cuerpo, un cuerpo libre, ajeno al rótulo de lo secular y de las etiquetas de comportamiento, un cuerpo que tiene la capacidad de

construirse en una realidad individual -la creación-, donde éste abandona los códigos sociales que mitigan la angustia y hacen que el mundo sea más familiar.

La Danza es la invención de un mundo inédito, apertura a lo imaginario, una fuga fuera de los imperativos de significación inmediata. Diseña caminos de sentido fuera de toda rutina de pensamiento. Y al mismo tiempo, fuerza a la reflexión¹³¹.

Bajo estos planteamientos la enseñanza y la creación artística de la Danza ha dispuesto una relación individuo-cuerpo cercana a la idea de cuerpo como existencia misma, irreductible a los modelos positivistas, y alejados de las concepciones anatomofisiológicas que separan de manera radical al individuo de su cuerpo. Plantean una relación holística del cuerpo en sus múltiples capas sin separarlas del individuo, abierto, a través de sí al conocimiento y al aprendizaje mediante una estrecha conexión sensorial, dispuesta a la afección del mundo y a su cuestionamiento, llevándonos lejos de una certeza sedentaria; muy por el contrario, acercándonos a una zona de turbulencia en donde enfrentamos al mundo de diversos modos, preguntando e interpelando al mundo a través de nuestro propio cuerpo, de nuestra existencia.

Las nuevas visiones de cuerpo, como la recién expuesta, pueden darnos luces en torno al surgimiento de nuevas dinámicas de enseñanza musical; el cuestionar de qué manera concebir al cuerpo, puede ser un factor determinante

¹³¹ Le Breton, 2005, p. 106

a la hora de generar un aprendizaje, propiciando cuestionamientos cercanos a la aceptación, el autoconocimiento, la individualidad, tanto en las maneras de hacer como en las maneras de aprehender, abriéndonos a la posibilidad de la acción de éste en el proceso de aprendizaje, a su disponibilidad para ello y no tan sólo como un vehículo del pensamiento, de nuestra cabeza, sino como un espacio de profusión de significaciones y experimentación.

Se debe hacer un trabajo de cuestionamiento sobre la dimensión corporal planteando al cuerpo como uno con el yo, como un sólo elemento indisoluble inmerso en el proceso de conocer, comprender y aplicar, mediante una fase de experimentación en la acción creativa, gatillada en una primera instancia por lo espontáneo, por el desprejuicio, propiciando una conciencia sobre la idea de que el comprender abarca más allá que la dimensión intelectual. Por ejemplo, el trabajo de experimentar en torno a los sentidos, a las sensaciones, crear en torno a la imagen de sensaciones, aplicando metodologías heurísticas de conocimiento, donde el factor humano es diverso y falible, que tienden a potenciar la conciencia sobre el valor de las diferencias, originalidades y su desarrollo; en contraposición con las actuales dinámicas de enseñanza que tienden a estandarizar a los estudiantes, aplastando sus inquietudes con información “correcta”, negando al cuerpo bajo la urgencia de la búsqueda y desarrollo de seres humanos competentes, de provecho bajo el paradigma educativo racional.

2.2.3.- La notación y la oralidad

La improvisación como hecho musical se caracteriza fuertemente por no tener un soporte concreto, una trascendencia que permita que este hecho se perpetúe en el tiempo. Por sus características propias como práctica, la participación en ella desde lo espontáneo, el flujo creativo desprejuiciado, la escucha y propuesta cuasi simultáneas, la búsqueda constante y la experimentación, etc. deviene en la imposibilidad de prever o sistematizar los eventos que se sucederán en una sesión de improvisación libre musical. No así como proceso creativo, como metodología.

[La improvisación] es algo que básicamente no está predeterminado. Es algo que sale de un marco, de un contexto que está necesariamente determinado, y que te lleva a buscar elementos, herramientas, y elementos en este caso musicales, que tienen que ver con tu propia mirada de la música, con tu acervo cultural musical, con tus posibilidades técnicas, pero que no tiene necesariamente una articulación anterior a eso. (...) hay momentos de la improvisación en que los improvisadores van mucho más allá de lo que las circunstancias estructurales, ya sean armónicas, rítmica, métricas, te ponen, y hay otros que se mantienen dentro de ciertos contextos¹³².

Por estas mismas características la improvisación libre musical entra en pugna con la tradición musical escrita, y por lo tanto con la institucionalidad en torno a ésta; en la Academia, cuya razón de ser es el texto, el perpetuar tradiciones y sistematizar los procesos que pueden llevar a recrear, imitar y preservar los modelos tradicionales y aceptados de música, y entregarlos al

¹³² Valladares, 2013

mundo a través de la enseñanza, la composición y la interpretación, no ha habido una manera de integrar esta práctica que en su esencia no es posible de ser recreada, imitada o preservada. Por tanto se genera una especie de resistencia a proyectar o integrar prácticas relacionadas a la experimentación y la indeterminación de la escritura, como la improvisación¹³³.

La escritura musical, a lo largo de los siglos ha pasado de ser un medio a poco menos que ser el objeto final del estudio de la música, y su producto por excelencia, la partitura pentagráfica, prácticamente se entiende como símil de obra musical.

Así como la apreciación de la pintura no se puede reducir a, por ejemplo, los "cuadros" o respecto de la arquitectura a los "edificios", tampoco se puede reducir la apreciación de la música a lo que ella entrega en la forma de sonidos y silencios significativos. Menos aún, se puede reducir la música a sus formas de notación. Sobre el particular reina desde hace mucho tiempo la confusión entre música y notación, lo que ha llegado en los países de habla hispánica a expresiones como "tocar por música", expresando con ello la acción de ejecutar música leyendo una parte o una partitura. La sola extensión de la validez de esta idea equivocada nos da una medida de la dominación irracional de los "entendidos" sobre el ciudadano medio consumidor de arte y de música. Gran parte de la musicología ha estado durante demasiado tiempo dominada por un "sintactismo" desmedido¹³⁴.

Que en el drama la cosa misma sea la interpretación, no el texto impreso; en la música, lo que suena y no las notas, da testimonio de lo precario del carácter de cosa en el arte, sin que por eso la obra de arte se libre de su participación en el mundo de las cosas.

¹³³ Ya hemos hablado de la valoración negativa del concepto de improvisación a nivel de Academia, ver capítulo 2: La improvisación musical.

¹³⁴ Becerra, 1986, p. 79-80

Las partituras no solo son casi siempre mejores que las interpretaciones, sino que son más que indicaciones para estas; son la cosa misma¹³⁵.

Esta concepción prácticamente ha dejado fuera del estudio académico, hasta apenas mediados del siglo XX, cualquier otra corriente musical que no tenga su base en la escritura musical, o dicho de otro modo, que no se escriba, difunda e intérprete desde la partitura. Considerando que la inmensa mayoría de la música que se produce en el mundo no llega a ser jamás registrada en partitura, es una falacia grave considerar la escritura musical como el único medio válido de transmisión y enseñanza musical; evidentemente existen muchas otras posibilidades que no han sido tan exploradas y promovidas como la escritura musical.

Llama la atención sobre todo considerando que, aunque no se tiene constancia histórica o documental de los orígenes de la música como expresión humana, es evidente que ésta no se originó en grafías de ningún tipo. Es más: podemos dar por sentado que las primeras expresiones musicales probablemente tuvieron carácter de improvisación.

Probablemente lo primero que hizo un músico, o alguien que puso atención al mundo sonoro más allá de su funcionalidad, no fue escribir música, "oh, mira, esto suena, voy a escribirlo". No creo que fuera eso. Probablemente lo primero que hizo fue golpear un cráneo, o un pedazo de madera, y dijo: "No estoy llamando a nadie porque estoy en peligro, no quiero prender fuego, no quiero golpear un animal para comérmelo, sino que me gustó como suena. Voy a hacerlo otra vez". Ahí ya eres músico, y lo primero que

¹³⁵ Adorno, 1970, p. 138. Cosa se refiere al concepto ontológico, individuo sustancial dotado de propiedades sustanciales.

salió de ahí fue una improvisación. Entonces, probablemente es la manera más antigua de hacer música. El acto primero de improvisar. Todos los patrones de grafismos son muy posteriores a eso (la práctica sonora). Toda la organización y la discriminación que ocurre en relación a eso, es muy posterior, pero el acto primero tiene que ver con una práctica¹³⁶.

La necesidad de reproducir ciertas músicas de tradición oral de las cuales no había posibilidad de registro, por lo que no había como volver a interpretarlas con la certeza de una fidelidad, estricta o relativa, a la interpretación original, es la que da origen a la búsqueda, desarrollo y evolución de la notación musical.

La evidencia de notación musical más antigua se remonta a Babilonia, donde se logró idear un sistema basado en la relación entre ciertas sílabas o letras e intervalos musicales. La pieza más antigua que se conserva data de 1450-1500 a.C. En la antigua Grecia se logró un sistema basado en el alfabeto griego y el uso de tetracordios, con base en los modos melódicos, más unos signos que intentaban representar las duraciones aproximadas de las notas. Estos sistemas, sin embargo, pretendían ser una especie de ayuda nemotécnica, más que un sistema preciso de notación.

¹³⁶ Molina, 2013

Sería durante la Edad Media que, poco a poco, fueron sistematizándose y unificándose los distintos sistemas notacionales, surgidos principalmente para intentar registrar la profusión de música vocal religiosa que produjo la expansión de la Iglesia Cristiana en Occidente. La transmisión de lo que sería el Canto Gregoriano se produjo de manera oral hasta por lo menos principios del siglo VIII; hubo intentos de crear sistemas de notación primitivos para lograr unificar los distintos cantos, de los cuales el principal sería la notación neumática¹³⁷, conformada por signos que se colocaban sobre el texto para indicar aproximadamente las alturas. Este sistema llegaría a ser de uso común hacia el siglo IX, y sería el inmediato precursor de la notación cuadrada, origen del sistema de notación occidental actual.

El monje benedictino Guido d'Arezzo concebiría hacia el siglo XI un sistema de cuatro líneas (tetragrama), que lograría indicar con mayor exactitud la altura relativa de las notas, asignándoles los nombres que propuso el monje benedictino friulano Pablo el Diácono en su himno *Ut queant laxis* (también llamado Himno a san Juan Bautista)¹³⁸.

¹³⁷ *Neuma*, que viene del latín 'gesto'.

¹³⁸ Franciszek Meninski, lingüista, gramático, lexicógrafo, orientalista y diplomático polaco de origen francés, experto en idiomas del Medio Oriente. Propuso en su obra *Thesaurus linguarum orientalium*, en 1680, que las sílabas que dan nombre a las notas musicales podrían provenir del sistema de solmización árabe *Durr-i-Mufassal* (Perlas Separadas): *dāl, rā', mīm, fā', ṣād, lām, tā'*.

Con el surgimiento de la polifonía, principalmente sacra (aunque a fines del siglo XIII comenzaría a surgir la polifonía de carácter profano), se hizo necesario encontrar una manera de mensurar las duraciones. A finales del siglo XII surgieron los modos rítmicos, primeros intentos inspirados en la Antigüedad Griega de desarrollar un sistema de notación rítmica, y luego la notación franconiana, en la cual cada uno de los cuatro signos (duplex longa, longa, breve y semibreve, cada uno subdivisión del anterior) tiene una duración relativa, basada en grupos y subdivisiones ternarias.

Los principales logros técnicos de estos años (siglos XII y XIII) fueron la codificación del sistema rítmico modal y la invención de un nuevo tipo de notación para el ritmo mensurado, ambos ejemplos de la creciente tendencia a explicitar los principios racionales subyacentes al arte de la composición musical y conferirle al compositor mayor control sobre la manera en que se ejecutaba sus obras¹³⁹.

El Ars Nova del siglo XIV volvería a innovar en el aspecto rítmico, incorporando subdivisiones binarias (imperfectas, contra la subdivisión ternaria perfecta), subdivisiones menores a la semibreve, y "signos de mensuración", lo que ahora conocemos como cifras de compás. Esto permitió la complejización rítmica y contrapuntística de la polifonía, sentando las bases que posibilitaron la composición de las grandes obras polifónicas del Ars Nova (como la Misa de *Notre Dame* de Guillaume de Machaut), y posteriormente las del Renacimiento.

¹³⁹ Grout, 1960, p. 133

Así la notación fue consolidándose como sistema estable de registro de la música, pudiendo reinterpretarse en base a ésta, y permitiendo una cierta unidad a lo largo y ancho de Europa con respecto a los distintos repertorios de músicas vocales e instrumentales. Hacia el barroco el sistema de notación de 5 líneas estaba establecido y se utilizaba preferentemente en lo que ya empezaba a instaurarse como "música de tradición escrita". Durante esta época aún existía un margen de elementos que no se escribían pero que el intérprete sabía que debían interpretarse; es sabido que durante el periodo barroco el uso de intensidades, adornos, o el bajo continuo no se escribían, pero indudablemente los músicos lo incorporaban en su interpretación.

Por otro lado, el surgimiento y aplicación del sistema de afinación de temperamento igual¹⁴⁰ que, entre otras cosas, permitió la modulación entre distintas tonalidades, expandió aún más el lenguaje musical y contrapuntístico de los compositores. Ejemplo de ello es la composición de los 24 preludios y fugas en todas las tonalidades conocida como "El Clave Bien Temperado", de Johann Sebastian Bach, que recorre todas las posibles tonalidades de la escala cromática, demostrando el potencial concreto del sistema tonal¹⁴¹.

¹⁴⁰ El sistema de temperamento igual ajusta las quintas del círculo de quintas para evitar la llamada *quinta del lobo pitagórica*, quinta menor que una quinta justa, que se genera cuando todas las quintas son puras (en relación 3:2 en el Sistema Pitagórico), provocando a su vez una desigualdad en las relaciones interválicas entre las distintas tonalidades.

¹⁴¹ Aunque actualmente se cree que Bach utilizó para su "buen temperamento" un sistema mesotónico circular, que permitía tocar en las distintas tonalidades sin percibir las deformidades entre los intervalos, el cual sería un antecedente del sistema temperado actual.

Con un sistema consolidado de transcripción y registro de dos parámetros fundamentales de la música (altura y ritmo), los compositores (figura que comenzó a surgir durante el Ars Nova) comenzaron a requerir más medios para expresar por escrito sus necesidades compositivas. Así la notación comenzó a llenarse de grafías que pretendían estandarizar características tan abstractas como la intensidad, la agógica, la acentuación, el fraseo, la expresividad, etc. Esta práctica que surgió durante el periodo clásico, llegó a su culmen en el romántico: compositores como Beethoven, Chopin, Schumann, o más tardíamente Mahler, o Wagner intentaron trasvasijar el torrente de emociones, expresiones e ideas que surgían de su creatividad para que pudiesen ser, como fue la intención de las primeras notaciones, registradas y recreadas para la posteridad.

Con el surgimiento posterior del atonalismo, el serialismo dodecafónico y el serialismo integral, como expresión máxima de la voluntad de control sobre los sucesos musicales; y por otro lado la profusión durante el siglo XX de nuevos instrumentos, nuevas técnicas instrumentales, y distintas corrientes de vanguardia como la estocástica, la microtonalidad, la electroacústica, la indeterminación, etc., se produjo una complejización extraordinaria de los signos de notación musical.

Hay que advertir que la combinación de un estructuralismo férreo junto a elementos de enorme apertura significativa (...) pertenece a la práctica habitual de muchos

compositores en la década de los años cincuenta del siglo XX, los cuales, con el deseo de ampliar los límites del lenguaje, acabaron por generar tal cantidad de grafías distintas que el signo, finalmente, se devalúa y no sólo se rompe la inmutabilidad sincrónica¹⁴², sino que la propia definición de código lingüístico, en términos de comunicación, amenaza con desaparecer¹⁴³.

Un ejemplo drástico de esto es el compositor inglés Brian Ferneyhough, quien se destaca por lo extremadamente complejo y abstruso de su escritura¹⁴⁴.

La escritura de Ferneyhough es en extremo compleja: usa cifras de compás no convencionales como 2/10, 6/12, 9/24 (donde el denominador deja de ser una potencia de 2), figuras rítmicas derivadas de distintas subdivisiones como 3:2, 5:3, 7:11 (que generan distintos pulsos internos de manera simultánea), las cuales aparecen acompañadas de una articulación instrumental atomizada y una dinámica fragmentada en pequeños gestos (...) A través de su obra nos ha planteado, en un nivel muy exigente, problemas compositivos/técnicos tales como: la convivencia de tiempos múltiples, la fragmentación, la deconstrucción, lo continuo y lo discontinuo, y la linealidad/no-linealidad¹⁴⁵.

Se ha llegado al punto de que prácticamente cada compositor tiene una serie de grafías notacionales propias de su obra, que cada obra tiene su propia notación distinta de otra del mismo autor, o incluso que uno o más signos pueden tener distintas variantes, que deben interpretarse cada una de una manera particular.

¹⁴² *Inmutabilidad sincrónica* quiere decir que el signo (musical en este caso) debe ser inteligible dentro de un tiempo histórico concreto. Es uno de los cuatro caracteres que Ferdinand de Saussure atribuye al signo lingüístico, en su *Curso de lingüística general*, 1916.

¹⁴³ Díaz de la Fuente, 2005, p. 168

¹⁴⁴ Ver ejemplos de la notación de Ferneyhough en el Anexo 1.

¹⁴⁵ Aranda, 2009, p. 6-9

Las piezas de improvisación al cello de Hugh Livingston¹⁴⁶, por ejemplo, utilizando sobre 100 diferentes *pizzicatos* son un ejemplo de esta exhaustiva aproximación. Donde un compositor escribiría "*pizz.*" en la partitura, Livingston puede traducir esta indicación en un rico espacio tímbrico¹⁴⁷.

¿Será este intento de traducir todo a notación musical en vano? Si bien es cierto que la notación puede ser una valiosa ayuda, y un complemento fundamental para la formación de un músico, creemos que no debiese tener el lugar sacrosanto que la Academia le ha asignado, como prácticamente único medio para aprehender la música, como el *súmmum* de los valores de la tradición y la práctica musical universal, lo cual deja en una posición infravalorada todas las tradiciones y prácticas musicales que no tienen, no requieren o se resisten a ser expresadas en la escritura, como es el caso de la improvisación libre musical.

[Para integrar la improvisación] la Academia tiene que tolerar que se desintegre lo que es el motivo de la Academia, que es el texto, en donde la ausencia de texto -pero si la presencia, muy poderosa, de la música-, es una cuestión que está en contradicción, en conflicto; realmente es la música lo que nos interesa a todos los músicos, y vemos que en la Academia más bien esto se ha encuadrado un poco, y se ha sacado de esta presencia vital. No creo que tenga que ser una versus la otra, creo que son absolutamente complementarias¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Cellista, compositor, improvisador y artista sonoro norteamericano.

¹⁴⁷ Burtner, 2005, párrafo 3. La traducción es nuestra.

¹⁴⁸ Valladares, 2013

Existen elementos musicales que son inefables a la notación musical, la cual no es capaz de expresarlos ni mensurarlos cuantitativamente. Elementos fundamentales como la intensidad, de la cual no hay posibilidad de medir *de oído* de una manera exacta, y no hay forma de instalar un decibelímetro o sonómetro en cada instrumento para que el intérprete sea capaz de medir el volumen de lo que toca; la agógica, que si bien es una característica relacionada con el ritmo, contiene elementos que suceden en espacios de tiempo extremadamente cortos (microsegundos incluso), y que son imposibles de mensurar metronómicamente, mucho menos mediante la audición interna; el timbre que, salvo en el caso de los instrumentos electrófonos, es complejo de variar en un instrumento y pretender obtener un resultado 100% certero y previsto. Asimismo, elementos abstractos como la capacidad de diálogo musical entre los distintos músicos, la interacción y coordinación entre estos, la expresividad, etc., son componentes que determinan en gran medida la recepción que pueda tener una pieza musical. Y si bien se ha intentado y aún se intenta lograr controlar todos estos parámetros mediante la notación, el éxito de esto sigue pasando por la participación activa del intérprete o músico -salvo en la música electroacústica-, que como ser humano pone la cuota de azar o caos irrepetible e inefable en la música -y en la vida. Finalmente la música es una expresión humana, y como tal es vano pretender reducirla o confinarla solo al ejercicio racional de la notación, dejando de lado también las músicas de tradición oral, y aquellas que no se sustentan exclusivamente en la escritura.

Esta es una conferencia sobre la composición que es indeterminada con respecto a su interpretación. Klavierstück XI de Karlheinz Stockhausen es un ejemplo. El Arte de la Fuga de Johann Sebastian Bach es un ejemplo. En el arte de la Fuga, la estructura, que es la división del todo en partes; el método, el cual es el procedimiento nota a nota; y la forma, que es el contenido expresivo, la morfología de la continuidad, son todas determinadas. Las características de frecuencia y duración del material están también determinadas. Las características de timbre y la amplitud del material, por no estar dadas, son indeterminadas. Esta indeterminación genera la posibilidad de una estructura de armónicos y un rango de decibeles únicos para cada interpretación del Arte de la Fuga. En el caso del Klavierstück XI, todas las características del material están determinadas, y también lo está el procedimiento nota a nota, el método. La división del todo en partes, la estructura, está determinada. La secuencia de esas partes, sin embargo, es indeterminada, generando la posibilidad de una forma única, la cual es decir una morfología de la continuidad única, un contenido expresivo único, para cada interpretación¹⁴⁹.

Buscando lograr una libre expresión de los elementos que escapan a la notación, más que controlarlos, muchas músicas han omitido, se han resistido o simplemente no han requerido recurrir a la notación musical como medio principal (si bien como medio de registro ha sido utilizado, no es determinante para los resultados musicales de estas prácticas). Especialmente las músicas de tradición oral, folclóricas, la música popular en sus distintas corrientes, el

¹⁴⁹ Cage, 1958, p. 35. La traducción es nuestra. Por sus características particulares de redacción, adjuntamos aquí la cita original: "This is a lecture on composition which is indeterminate with respect to its performance. The Klavierstück XI by Karlheinz Stockhausen is an example. The Art of the Fugue by Johann Sebastian Bach is an example. In The Art of the Fugue, structure, which is the division of the whole into parts; method, which is the note-to-note procedure; and form, which is the expressive content, the morphology of the continuity, are all determined. Frequency and duration characteristics of the material are also determined. Timbre and amplitude characteristics of the material, by not being given, are indeterminate. This indeterminacy brings about the possibility of a unique overtone structure and decibel range for each performance of The Art of the Fugue. In the case of the Klavierstück XI, all the characteristics of the material are determined, and so too is the note-to-note procedure, the method. The division of the whole into parts, the structure, is determinate. The sequence of these parts, however, is indeterminate, bringing about the possibility of a unique form, which is to say a unique morphology of the continuity, a unique expressive content, for each performance".

jazz (que si bien recurre a la escritura musical la utiliza como una referencia para desarrollar su estructura, incorporando en gran medida la improvisación), las músicas experimentales de distinta índole, en ciertos casos las corrientes de música aleatoria o indeterminada que obvian el soporte gráfico, las músicas con ciertos elementos de improvisación (jazz, flamenco, raga hindú, rock, etc.), y especialmente la improvisación libre musical.

Es imposible registrar en el papel lo que sucede en una improvisación libre. Puede crearse un registro sonoro en una grabación, lo cual siempre será una versión muy aproximada pero no totalmente fidedigna del hecho musical. Aún un transcriptor musical muy hábil, recurriendo a ese registro sonoro, podría traducir en signos musicales, con relativa exactitud, las alturas y ritmos de los sonidos musicales emitidos, y aproximarse bastante a expresar ciertos efectos sonoros -para los cuales probablemente tendría que recurrir a símbolos y textos no convencionales que tendría que explicar para poder ser interpretados. Pero el verdadero hecho musical, el momento real en el que sucede, y su contexto - la música y las artes, antes que alturas y ritmos, o gramática, son una expresión cultural-, y las características propias de la improvisación, se resisten a esta idea de trascendencia, a la categorización como obra de arte y su soporte dado por supuesto, la partitura.

La improvisación libre, como ninguna otra práctica musical, reivindica el valor del momento presente, el aquí y ahora. En la improvisación no hay un ayer que me indique qué hacer y cómo hacerlo; no hay un mañana que espere ver el porvenir de mi arte.

El pasado no es, pues, pasado, ni el futuro, futuro. No existe más que cuando una subjetividad viene a romper la plenitud del ser en sí, y dibujar una perspectiva, introducir el no-ser en ella. Un pasado y un futuro surgen cuando me extiendo hacia ellos¹⁵⁰.

Entonces se produce esta cosa de una dinámica temporal, que por un lado el tiempo es una cuestión muy presente, muy objetivo, pero hay una dimensión subjetiva del tiempo que es muy importante; yo creo que cuando el ensayo, o el tocar, se hace largo, quiere decir que no paso mucho más [musicalmente]. Pero cuando el tiempo se dinamiza y se contrae, es también que ahí pasó algo importante (...) temporalmente lo que va sucediendo son como los episodios de presente; es una actitud muy budista la que sucede en ese momento, hay presente, no hay pasado ni hay futuro, es como que estamos ahí todos los músicos en el presente, escuchándonos, viendo segundo a segundo lo que va pasando, y vamos construyendo un relato, que no tiene pasado ni futuro, pero que constituye finalmente un relato desde que comienza hasta que termina¹⁵¹.

Solo existe el hoy, solo el ahora en el que tomo decisiones, escucho, interactúo, percibo, me expongo y me expreso. Es el momento de la síntesis, de la creación simultánea al momento de la interpretación, en el que logro conducir y dejar fluir la pulsión creativa, decidiendo a cada momento y a cada segundo dónde guiarlo, siendo influido y participando, aportando, involucrándome.

¹⁵⁰ Merleau-Ponty, 1945, p. 428.

¹⁵¹ Valladares, 2013

[En la obra de Tomás Lefever] lo racional, fundamento del arte sonoro de origen europeo (con primacía de lo aristotélico sobre lo platónico), es reemplazado en último trance por la invención espontánea que suprime todo cálculo previo y toda nomenclatura o grafismo que deba ser interpretado por la vía de la razón¹⁵².

Se habla en los textos filosóficos que la síntesis es la composición misma. El compositor inspirado actúa de manera eminentemente sintética. Reúne, ensambla, dispone elementos que navegan como *icebergs* en su memoria o que a veces brotan de sus dedos al accionar sobre un instrumento. Lo importante en este caso es el 'Sí quiero' de nuestro compositor, la aceptación de todo lo que está sintetizando o si el beneplácito y la seguridad instantánea de lo que ha sintetizado es efectivamente música que lo conmueve¹⁵³.

Ahí [en la improvisación] lo experiencial, lo intuitivo es lo que finalmente te dice, sobre todo si tienes que proponer, proponerle algo a otro. Cuando hay otro que te propone, uno va escuchando y va haciendo un análisis, 'ah, esta onda va por ahí, este compañero me está proponiendo esta sonoridad'. Yo entonces tengo dos alternativas: partir siguiendo este discurso, o ir al contrario, que es otra posibilidad interesante. Cuando hay una situación musical muy atmosférica, puedo partir yo, con una cuestión totalmente rítmica, loca, tensa, con mucha densidad rítmica, contrario a lo que está sucediendo. Pero eso lo tengo que resolver ahí, y hay breves segundos de ese análisis para tomar esa decisión¹⁵⁴.

En el arte académico, y en la música en particular, la espontaneidad y lo intuitivo se plantean en relación de la escritura, por lo que no tienen un espacio prolongado de desarrollo en el quehacer musical, adolecen de una concepción diversa, y son valores menos apreciados. Al contrario, la capacidad de preparación y estudio metódico, de ensayo, de investigación, de razonamiento, presentes en la mayoría de los métodos de enseñanza musical¹⁵⁵ son las capacidades deseadas y trabajadas en los ámbitos de la interpretación y la

¹⁵² Lefever, 1970, p. 17-18

¹⁵³ Brnčić, 2011, p. 42

¹⁵⁴ Valladares, 2013

¹⁵⁵ Por ejemplo, los métodos de enseñanza de la interpretación, y de la técnica instrumental. Ver 2.2.4.- Lo Instrumental.

composición musical, también en las metodologías de enseñanza de la teoría musical.

La intuitividad no es una *characteristica universalis* del arte. Es intermitente. (...) La mediación espiritual de la obra de arte, que le hace contrastar con la empiria, no es realizable sin que la obra incluya la dimensión discursiva. Si la obra de arte fuera estrictamente intuitiva, quedaría atada a la contingencia de lo dado inmediatamente por los sentidos, a la que la obra de arte le contrapone su tipo de logicidad (...) Tras el culto a la intuitividad acecha la convención filistea del cuerpo que se queda en el asiento¹⁵⁶ mientras el alma se eleva a las alturas: la aparición ha de ser relajación sin esfuerzo, reproducción de la fuerza de trabajo; el espíritu se vuelve sólido en el mensaje (como dicen) que la obra emite conceptualmente¹⁵⁷.

En una obra de arte, muchas veces, la investigación previa, la profundidad conceptual, la reflexión epistemológica y estética, son características que agradan a los círculos académicos y a los críticos de arte, remitiendo al paradigma de que el “estudiar” es necesariamente “leer”¹⁵⁸. Pareciera ser que lo complejo de comprender y aprehender fuera el único ideal. Similar a lo que sucede con la técnica instrumental, heredada del contexto europeo¹⁵⁹, se requiere de cierto nivel intelectual o técnico, como la capacidad para comprender el lenguaje musical escrito, para acceder a las altas esferas del arte, como si fuesen ámbitos para unos pocos elegidos que los han logrado alcanzar.

¹⁵⁶ Canapé en el original.

¹⁵⁷ Adorno, 1970, p. 135-137

¹⁵⁸ Existen prácticas artísticas, como la danza, el teatro, o las artes visuales, ligadas a la *performance*, que conciben la “acción” como un modo de investigación, por ejemplo, la metodología *Practice-led Research*.

¹⁵⁹ Cfr. 2.2.4.- Lo Instrumental.

En la improvisación libre el manejo de un nivel técnico o intelectual, como la capacidad de dominar el lenguaje musical escrito, no es un requisito excluyente; el dominio técnico, la preparación, la investigación, se hacen evidentes en la materialización del acto. De este modo la acción espontánea y la intuición permiten abrir el espectro de la expresión artística y musical, sin restringir a cierta preparación intelectual la participación de una obra o hecho musical, sino que incorporando, y en cierto modo democratizando el acceso a las manifestaciones artísticas. Además posibilitan la conexión personal y colectiva con la acción desprejuiciada, abierta a la experimentación y a las distintas posibilidades de expresión.

Si era por creer en algo, antes que nada íbamos a creer en la intuición, eso de todas maneras. La parte intelectual era bastante tabú para nosotros, aunque tuvimos muchas reuniones, donde hablamos cosas muy en serio, y discutimos algunos preceptos y conceptos, filosóficos, intelectuales, religiosos y políticos, sociales. Aun así, nosotros necesitábamos dejarnos llevar, o sea, que una mano nos protegiera, o nos condujera, desde algún lugar extraño en el universo, o de nuestro propio cerebro. Entonces la intuición en nosotros jugaba un papel fundamental, de todas maneras¹⁶⁰.

Por otro lado, el concepto de obra de arte pareciera involucrar implícitamente una trascendencia en el tiempo, como parte de un *corpus* que expresa materialmente una tradición, una historia que, en el caso de la música, se puede remontar a los inicios de la notación musical en el siglo IX¹⁶¹. Este *corpus* es capaz de ser estudiado, y servir como modelo para los futuros

¹⁶⁰ Parra, 2013

¹⁶¹ De aquí la profunda confusión entre obra musical y partitura de ésta.

músicos y compositores, que lo tomarán como referencia y perpetuarán, creciendo incansablemente hacia el futuro.

Todo lo que no queda registrado, o no puede serlo por sus características propias, queda fuera de este *corpus*, de la historia y de la tradición, y por tanto no tiene valor como obra de arte. No se considera lo efímero como posible sujeto de estudio y modelo, ni una instancia de aprendizaje válida.

Las obras de arte son cosas en el espacio y en el tiempo; es difícil decidir si también hay que considerar así a formas musicales limítrofes, como la desaparecida y renacida improvisación; (...) Sin embargo, mucho en la práctica de la improvisación hace pensar que sí: su aparición en el tiempo empírico; más aún, que contiene modelos objetivados, por lo general convencionales. Pues en la medida en que las obras de arte son obras, son cosas, objetualizadas en virtud de su propia ley formal¹⁶².

La danza contemporánea ha llegado a ser lo que es hoy luego de un proceso prolífico de investigaciones y replanteamientos, entre los cuales el tema de la escritura no ha sido la excepción. El reconocimiento de la danza como arte ha tenido sus tropiezos frente a su materialización efímera. La escritura entendida como notación, como ya hemos visto, ha adquirido un peso que glorifica y acredita las expresiones artísticas; sin embargo, en la danza se da una situación particular. La fijación de la obra artística en la partitura entra en conflicto, en la transformación del movimiento al texto, un movimiento que es

¹⁶² Adorno, 1970, p. 138

una vivencia perceptiva del presente, una aparición única. Marie Bardet (2008) ahonda en esta situación refiriéndose a que la fijación de una creación dancística reduce el “problema”. Para ella la dicotomía se genera a partir de que la danza es una “verdadera presencia pura del gesto”¹⁶³. Por otro lado, Simon Hecquet y Sabine Prokhoris (2007) son claros al referirse a esta situación, criticando el falso combate en nombre de una mayor autenticidad: “la notación, como toda escritura, y de la misma manera que el gesto danzado, opera transformaciones, ‘traducciones’, y puede ser considerada como un acto creador en sí misma”¹⁶⁴.

Para los bailarines, creadores, compositores y coreógrafos existe un valor intrínseco en el gesto, en el movimiento, hay en él una profusión de significado y originalidad indivisible de su temporalidad y materialidad, el presente. Siendo esta situación parte de la naturalidad de la danza la escritura vendría en algún modo a desnaturalizar su realidad.

Implícitamente se leen algunas preguntas que no pueden pasar desapercibidas, ¿la escritura es capaz de abarcar la expresión de la danza? ¿La escritura es capaz realmente de conservar una obra de arte? ¿Qué ocurre con la re-creación de esta fijación? Frente a ello Bardet se pregunta “¿puede ser entonces que la “traducción” que ellos identifican en la escritura se trace en

¹⁶³ Bardet, 2008, p. 116

¹⁶⁴ Hecquet y Prokhoris, 2007.

el gesto mismo, en el espesor de ese presente de la atención?”¹⁶⁵. Al parecer las inquietudes son las mismas, las traducciones de lo imaginario a lo concreto, el encontrar sentido a “eso” para tornarlo interesante. “No se trata ya de elaborar un imaginario a partir de las sensaciones, sino de ver cómo ‘lo imaginario es el motor profundo de la sensación, y por eso mismo el motor de la danza’”¹⁶⁶.

A partir de esto, cabe preguntarnos nosotros ahora ¿acaso la expresión musical no es gesto, no es originalidad, no es presente, no es sensación, movimiento, imaginario? ¿Qué hay en el factor humano que no tiene la música y sí la danza? De algún modo estas reflexiones se encuentran en deuda, así como otras tan importantes que la celebridad de lo que se entiende, hoy en día y desde hace por lo menos 60 años, por producción intelectual, bifurca por otros caminos desconocidos.

Es cierto que vemos como se ha institucionalizado esta palabra [la escritura]. Es sobre todo eso. Se entrega dinero, en términos institucionales, para la “creación coreográfica” [...] Para mí, en tanto artista, desde este lugar, lo “coreográfico” es una zona bastante inestable. [...] comprende una noción de composición y escritura. Pero aún hace falta volver a pensar para cada quien “qué es la composición” y “qué es la escritura”. Puesto que todo se escribe, incluso la improvisación es escritura. Desde el momento en que hay lenguaje hay escritura. Se la escribe o no se la escribe. [...] a continuación ¿elegimos conservar esa escritura, ese coreográfico? La institución tiene más bien tendencia a decir, hay escritura al momento a partir en que hay...una partitura casi... partitura para conservación, para decir que se puede reproducir, rehacer... Eso permite. Luego, hacer museos, centros nacionales de la danza o lugares que pueden

¹⁶⁵ Bardet, 2008, p. 116

¹⁶⁶ Michel Bernard, en Bardet, 2008, p. 117

conservar... es también algo bueno, no es peyorativo, pero no son las mismas apuestas¹⁶⁷.

No se trata de oponer siempre una buena atención pura en la improvisación a una falsa trampa de tachadura de la escritura, sino de ver la exploración de estas tendencias de la danza para recoger el desafío de su evanescencia¹⁶⁸.

Ciertamente el valor de lo efímero no se encuentra en lo perdurable que pueda ser, sino en cómo puede en su momento y lugar canalizar y llegar a expresar las ideas y pulsiones creativas de quienes lo llevan a cabo. La *performance*, el arte de relación, la música aleatoria, y la improvisación libre son instancias, como ya dijimos, de momento presente, de expresión viva, imposible de reproducir, pero con profundo valor estético, artístico y cultural, entendidas como expresión del ser humano.

El arte efímero es el resultado de una serie de técnicas que, más que fabricar objetos, genera producciones; su valor, como obra, reside precisamente en ser consumido, literalmente, en una experiencia comunicativa que agota la obra. Y el arte de relación es *per se*, paradigma de lo efímero y, en última instancia, efímero él mismo. No existen en él experiencias inmutables, porque sus significados cambian con el tiempo¹⁶⁹.

Esta composición [indeterminada] es necesariamente experimental. Una acción experimental es aquella de la cual los resultados no están previstos. Siendo imprevistos, esta acción no tiene que ver con su excusa. Como la tierra, como el aire, no necesita nada. Una representación de una composición indeterminada de su

¹⁶⁷ Loïc Touzé, citado en Bardet, 2008, p. 118-119

¹⁶⁸ Bardet, 2008, p. 163

¹⁶⁹ Torrijos, 1988, p. 34. En la introducción, Fernández Arenas presenta una interesante propuesta acerca del arte y lo efímero: "Todo arte es en principio efímero, o lo que es lo mismo: deja de ser arte cuando se ha consumido o ha perdido la función que cumplía cuando se hizo. Por más que nos empeñemos en ver en los museos objetos estéticos o artísticos han dejado de serlo, para pasar a ser restos de una manifestación artística, objetos culturales e históricos o mercancías, dispersas, descontextualizadas y desfuncionalizadas" (p. 10).

interpretación es necesariamente única. No puede ser repetida. Cuando es interpretada por una segunda vez, los resultados son distintos. Nada, por lo tanto, se consigue de tal interpretación, ya que la interpretación no puede ser comprendida como un objeto en el tiempo. Una grabación de tal trabajo no tiene más valor que una tarjeta postal; proporciona un conocimiento de algo que sucedió, mientras que la acción era un no conocimiento de algo que aún no había sucedido¹⁷⁰.

Las artes visuales, la música, la literatura o el teatro tienden a partir de entonces [los inicios del arte performativo en los 60] a llevarse a cabo en y como realizaciones escénicas. En lugar de crear obras, los artistas producen cada vez más *acontecimientos* en los que no están involucrados sólo ellos mismos, sino también los receptores, los observadores, los oyentes y los espectadores. Con ello se modificaban las condiciones de producción y recepción artísticas en un aspecto crucial. La función esencial de dichos procesos ya no la desempeña una obra artística de existencia independiente al margen de sus productores y receptores, una obra que surja como objeto a partir de la actividad del sujeto artístico, y que se confía a la percepción y a la interpretación del sujeto receptor. En su lugar nos las vemos con un acontecimiento al que pone en marcha y da fin la acción de varios sujetos: la del artista y la del oyente o espectador. (...) En tanto que acontecimientos que presentan estas cualidades especiales, las realizaciones escénicas brindan la posibilidad de experimentar cambios en su transcurso, esto es, de transformar a todos los que participa en ellas: a los artistas tanto como a los espectadores¹⁷¹.

El valor de lo oral, lo que se resiste a ser registrado y permanecer, es dado por la actitud desprejuiciada y antidogmática que se requieren del artista o músico que eventualmente participará de ello, pues posibilita una visión flexible y una valoración en su justa medida de las herramientas y procesos, desde la notación musical y todas sus posibilidades, a lo incierto y lleno de posibles caminos de lo efímero.

Proponemos la improvisación musical libre como una instancia idónea para acercar a los estudiantes y músicos a una expresión musical

¹⁷⁰ Cage, 1958, p. 39. La traducción es nuestra.

¹⁷¹ Fischer-Lichte, 2004, p. 45-46

desprejuiciada, complementaria y necesaria, que contempla una visión amplia de las posibilidades musicales existentes, sin cerrarse a la búsqueda, la experimentación y la mirada crítica hacia lo tradicional, actitudes que pueden complementar y enriquecer el aprendizaje de la notación musical como herramienta, y su posterior uso en la expresión musical.

2.2.4.- Lo instrumental

El tema de lo instrumental tiene varias aristas que se relacionan con visiones tanto físicas, estéticas y técnicas. Lo instrumental en este caso se plantea desde el punto de vista de las posibilidades de exploración sonora. A partir de esto, este concepto tiene que ver con una capacidad de desarrollar una actitud activa en torno al uso y exploración de los instrumentos musicales, en contraposición con una forma de entender al instrumento desde una visión técnica que remite a una estética en particular, lo que resulta en una visión ideológica de lo que se entiende por técnica instrumental musical.

Entendemos el concepto de técnica instrumental como el conjunto de recursos y procedimientos que permiten ejecutar un instrumento musical, buscando optimizar los resultados, desde el punto de vista sonoro y anatómico. Está estrechamente relacionada con los resultados que se busca obtener, por tanto con una estética determinada. La teorización sobre la técnica

instrumental, especialmente en la música occidental, se construye en torno a las corrientes musicales en boga, por tanto, son determinadas cultural e históricamente.

De la tradición musical occidental escrita se desprende una cierta inmutabilidad de la técnica instrumental: el compositor, creador omnímodo que a través de su obra nos enseña la belleza más sublime o la verdad más profunda, reclama para sí la decisión de qué está bien y qué está mal al momento de tocar, y lo señala certeramente y sin lugar a equivocación o variación en la partitura.

Está caricatura bien podría expresar la realidad actual de la enseñanza de la interpretación musical, tema que no nos compete en este trabajo, pero que si toca tangencialmente el tema de la improvisación libre: nos referimos al concepto de instrumento musical y su utilización en la práctica de la improvisación musical.

La RAE los define como "Conjunto de piezas dispuestas de modo que sirva para producir sonidos musicales"¹⁷², y el Atlas de la Música de Ulrich Michels como "Todos aquellos generadores de sonido que sirven a la

¹⁷² Visto en el sitio web de la RAE.

concreción de ideas y órdenes musicales"¹⁷³. Desde estas definiciones ya existe un sesgo, orientado a los "sonidos e ideas musicales", que si bien es adecuado para cierto tipo de música, no son los únicos para toda la música.

La Academia hace la distinción muy clara acerca de lo que es sonido musical y lo que es ruido, exigiendo una técnica instrumental que esté orientada a obtener un sonido bello y perfecto, y todo lo que cuestione este tipo de interpretación musical es erróneo. Incluso a veces se llega a recurrir a conceptos tan ambiguos y subjetivos como "musicalidad" o "expresividad" para evaluar a los estudiantes de interpretación, sin tener conciencia plena de las pautas y criterios de evaluación con los que aquellos se relacionan.

Finalmente, se podría decir que existe una sola forma validada de interpretar los instrumentos, técnicamente hablando, y ésta se transmite de profesor a estudiante, perpetuando una forma de pensar el cómo tocar encuadrada dentro de límites muy claros y cerrados, y difícilmente permeable a otras posibilidades.

[La improvisación] provoca una cierta complicación, al músico que durante toda su vida ha estado en un cuadro rígido de aprendizaje de la música como hoy día la conocemos, y al verse frente a eso que parece algo tan simple, que parece algo tan primigenio, no logra enganchar, no logra ver cómo... "pero si yo sé hacer esto, yo sé tocar mi

¹⁷³ Michels, 1977, p. 24

instrumento, me lo enseñaron, tengo la técnica, esto se trataba de otra cosa, de algo más". Y eso puede ser muy frustrante¹⁷⁴.

Este encuadramiento es, por supuesto, originario del siglo XIX y su afán de racionalizar y comprender todo, estructurando la realidad para hacerla entendible de una manera homogénea. Afortunadamente, sabemos que, como en muchas otras cosas, la música del periodo clásico hacia atrás, y su técnica instrumental, no se basaban en criterios estandarizados sino que había muchísima mayor diversidad.

Si bien no podríamos hablar de "técnica extendida" en el barroco, por ejemplo, si sabemos que existía mayor apertura hacia la experimentación. Era una época en la que se estaban originando y definiendo los instrumentos que conocemos hoy, como la flauta travesa, el clarinete o las cuerdas, y también una época en la que no existía la definición que hoy tenemos de los instrumentos que deben componer una orquesta, o un "cuarteto de cuerdas". Desde el barroco hacia atrás, había mucha más libertad sobre los instrumentos que podían componer un ensamble en particular, e incluso en la forma en que estos se podrían tocar.

Volviendo a la actualidad, durante los primeros años del siglo XX y en adelante, las vanguardias remecerían las estructuras de la Academia con ideas

¹⁷⁴ Molina, 2013

novedosas, incluido el uso de los instrumentos musicales. Debussy con su armonía colorística, o Schoenberg con su Dodecafonismo, serían pioneros del uso de materiales musicales diferentes de lo tradicional.

El *Ballet Mecanique* de George Antheil, con su piano mecanizado; Los *intonarumori* de Russolo; la música hecha con "ruidos" de objetos o el piano preparado de John Cage; Messiaen utilizando un Ondes Martenot en su sinfonía *Turangalila*; *Ionization*, de Edgar Varèse; la *musique concrète* de Shaeffer, y la Música Electroacústica; el uso de la microtonalidad. Podríamos mencionar también a George Crumb, Krzysztof Penderecki, Iannis Xenakis, Helmut Lachenmann, Berio, Ligeti, Gorecki, etc. Todos ejemplos de la expansión en la concepción del instrumento musical y su uso en el contexto de una obra musical. Como dice Cage: "mientras en el pasado, el punto de desacuerdo estaba entre la disonancia y la consonancia, en el futuro inmediato, este será entre el ruido y los así llamados sonidos musicales"¹⁷⁵.

Y es que finalmente, el limitarse a cierto uso convencional del instrumento musical es ponerse una camisa de fuerza que limita las posibilidades del músico. Si bien, como dijimos antes, es válido e incluso deseable, no debiese ser una exigencia para todo tipo de música. La música popular incorpora muchas veces elementos instrumentales que no se condicen

¹⁷⁵ Cage, 1937, p. 4. La traducción es nuestra.

con las exigencias técnico-académicas, pero sin embargo tienen un gran valor artístico y musical.

Podríamos entonces decir que no solo me tengo que limitar a utilizar el instrumento como la técnica me indica; quizás en vez de tocar el violín frotado con el arco, podría pulsar las cuerdas, o incluso percutirlas. Podría soplar la flauta de tal manera que solo suene el viento pasando por la boquilla, o utilizar una caña rota o con un corte en el clarinete buscando algún tipo de sonido en especial. O podría tomar una botella, unos vasos plásticos, unas latas, cualquier tipo de objeto, o grabaciones de audio; explorar sus posibilidades, e incorporarlo a mi lenguaje musical. Todo dependiendo del objetivo que me plantee musicalmente hablando.

Yo me había preocupado de hacer grabaciones, que yo consideraba útiles o curiosas. Había grabado agua que corre, unos goteos por ahí, unos pasos, y unas puertas que se cierran, porque para nosotros todo era música, la música no se limitaba a hacerla en un instrumento convencional, la música podía ser todo (...) Esa era nuestra concepción, todo era música, todo es música¹⁷⁶.

La técnica extendida, como la conocemos ahora, tiene su origen desde principios del siglo XX -si bien existen casos anteriores en el tiempo, por ejemplo Berlioz pidiendo un *col legno*¹⁷⁷ a las cuerdas en su *Sinfonía Fantástica*-, cuando los movimientos vanguardistas buscaron ir más allá de lo

¹⁷⁶ Parra, 2013

¹⁷⁷ Que consiste en golpear o rozar la cuerda del instrumento con el dorso del arco, con la madera.

convencional al momento de producir sonidos, y consiste precisamente en interpretar los instrumentos musicales más allá de lo que la técnica ortodoxa e instituida permite. Por un lado es una herramienta ideológica en la búsqueda de la ruptura con ciertas tradiciones musicales, y por otro una búsqueda creativa de posibilidades nuevas de enriquecimiento del mundo sonoro. “Estos recursos personalizan el instrumento, extrayendo sus cualidades únicas. Por causa de que los efectos existen en el umbral de la práctica instrumental, pueden ser extremadamente subjetivos, dependiendo de cada músico y de cada instrumento¹⁷⁸”.

Especialmente en la improvisación musical libre la utilización de estas técnicas es adecuada, e incluso muchas veces, la situación ideal. En un contexto de práctica musical en el que no tengo una directriz explícita, en que no hay un director musical ordenando cómo debe ser interpretada la música, sin una partitura que me diga qué debo tocar y cómo debo tocarlo, las posibilidades se expanden infinitamente. Todo es posible sonoramente hablando: puedo tener un ensamble de cuerdas, o dos violines y una guitarra, o clarinete, cello y triángulo, o dos flautas y un tambor; o bien una flauta, un tarro metálico y un silbato, o una guitarra eléctrica y un tubo de pvc tapado por un extremo.

¹⁷⁸ Burtner, 2005, párrafo 1. La traducción es nuestra.

Los primeros pasos que vas a hacer van a ser con lo que tienes de técnica en el instrumento, y de repente te vas a dar cuenta de que puedes salirte de eso, y que puedes usar otras cosas, y vas a ver que otro le metió palitos a la guitarra, y, “ahhm, probemos”. El primer acercamiento va a ser con la mirada que tú tienes, y después vas a ir saliendo, (...) cuando empiezo a trabajar solo, en mi casa, y a buscar sonidos, que me sirvan después para enfrentarme intuitivamente al asunto. Entonces, ya voy no solamente con el instrumento, y con mi equipo, sino que voy con la batería, con los frasquitos, con los vasitos, con los palitos; entonces ya tienes una mesita donde tienes esas cosas que ya son parte de tu acervo para estos sonidos que has trabajado, y analizado, experimentas con efectos, sonoridades que te producen esos efectos, etc¹⁷⁹.

Entonces, la improvisación se remoja, todo el tiempo, se renueva, porque es un lenguaje, y el lenguaje se renueva, uno va cambiando, tu manera de tocar va cambiando también. (...) Con la improvisación, si yo quiero, toco con mi guitarra así (pone de cabeza una guitarra imaginaria), esta noche. Si me dio la *volá*, 5 minutos antes de tocar, llevo la otra guitarra, y la pongo acá, y la toco en una mesa, y la desafino. No hay una manera, es todo un terreno abierto, yo me meto más en profundidad, o menos en profundidad. Entonces, sigue siendo una cosa móvil para mí, que no está escrita¹⁸⁰.

Claro que con tal cantidad de posibilidades recae sobre los músicos una gran responsabilidad, que es la de tomar decisiones. Estas decisiones pueden pasar por un sesgo estético que nos lleve a utilizar ciertos tipos de instrumentos para obtener ciertos resultados musicales, o por un desprejuicio total que propenda a obtener los resultados más inciertos posibles.

Desde la elección del instrumental que se utilizará en la improvisación, ya comenzamos a tomar decisiones sobre la utilización de los instrumentos: qué instrumentos u objetos utilizaremos, cómo los utilizaremos en cierto momento, si utilizaré el instrumento musical de manera convencional, o

¹⁷⁹ Valladares, 2013

¹⁸⁰ Molina, 2013

buscando posibilidades sonoras nuevas, o si utilizaré un objeto desde sus posibilidades evidentes, quizás asimilando a un instrumento musical convencional, o buscaré nuevas posibilidades también.

Finalmente, todas estas oportunidades no se pueden valorar como buenas o malas, sino como pasos de una búsqueda de eventualidades desde lo instrumental, en el transcurso de la improvisación.

En conclusión, podemos decir que en la improvisación libre musical se da una libertad tal que lo instrumental no es una limitación para nadie que quiera practicarla; desde el punto de vista pedagógico, es una instancia muy rica en posibilidades, y abierta a que cualquiera, que sin tener ningún conocimiento de técnica instrumental pueda participar en ella. La técnica, si bien es un modo de hacer en el que se busca la eficiencia física y la belleza estética, no debería significar un cierre de potencialidades, estableciéndose de forma absoluta en cuanto a la manera en que mis ideas pueden materializarse sonoramente, y muchas veces cayendo en una mecánica relacionada más bien con la destreza. Así es que la técnica no debe ser un obstáculo en la generación de ideas, sino que debe estar al servicio de éstas, pudiéndose hacer uso de ella, transformándola o cambiándola por otras alternativas, siendo un sustento del criterio de los músicos.

2.2.5.- Pulsión y flujo creativo

2.2.5.1.- Pulsión creativa

Hay una vitalidad, una fuerza vital, una energía, que se traducen a través de ti en acción, y como hay un sólo tú en los tiempos, esta expresión es única. Y si la bloqueas nunca existirá a través de otro medio y se perderá¹⁸¹.

Siempre tenemos algo que decir, compartir, afirmar o preguntar; la mayoría de las veces el lenguaje hablado, escrito o kinético son el intermediario para que “eso” aparezca en el mundo. Sin embargo muchas de estas veces, eso que queremos decir más que ser una evidencia, una idea clara, abunda en incertidumbre. A veces tardamos en encontrar el sentido a esta inquietud, otras, no lo logramos. No obstante está presente, persiste.

Intuimos o sentimos lo que puede ser, sin embargo cuando estos conceptos se alojan en la percepción de esta inquietud, extrañamente ésta comienza a perder fuerza y producto de ello su validez comienza a desvanecerse lentamente. De manera opuesta lo racional se esgrime como el conducto operativo por excelencia bajo el cual no caben los cuestionamientos “ya que ha emanado de nuestro raciocinio”, sin embargo la necesidad de seguridad, de adelantarnos, de prever, albergada en la estandarización, adoctrinamiento, instrucción, rigidización dogmática no son más que medidas

¹⁸¹ Martha Graham en 1951. Citado en De Mille, 1991, p. 264.

antinaturales que intentan controlar la naturaleza caótica del pensamiento del ser humano. Surgen como una forma de mediarlo u “ordenarlo”, como una necesidad de controlarlo a través de la concretización de lo abstracto.

Una situación particular se suscita cuando alguien nos dice: ¡sé espontáneo! y entonces el silencio inunda todo el lugar. Tanto en la vida cotidiana como en la práctica de la música de cualquier estilo encontraremos esta situación, pero entonces ¿no se supone que los artistas no deberían tener problemas para sortear esta simple expresión? Son seres creativos, dirán. Muchos músicos tienen la deslumbrante habilidad de ejecutar todos los signos impresos en una partitura, sin embargo el tocar sin una de éstas delante de ellos se les hace imposible. ¿Cómo aprendemos a improvisar? Stephen Nachmanovitch responde ¿Qué nos lo impide?

La creación espontánea surge de lo más profundo de nuestro ser y es inmaculada y originalmente nosotros mismos. Lo que tenemos que expresar ya está con nosotros, es nosotros, de manera que la obra de la creatividad no es cuestión de hacer venir el material sino de desbloquear los obstáculos para su flujo natural¹⁸².

El no saber qué decir, los estancamientos, obstáculos mentales o bloqueos de los que somos presa, no remiten a una incapacidad, tanto como no tenerlos tampoco es una muestra de talento; son situaciones que forman parte de una orgánica de educación, formal e informal, que paulatinamente desde

¹⁸² Nachmanovitch, 1991, p.23.

que somos niños hasta que nos convertimos en adultos son potenciadas producto de una lógica educativa¹⁸³ en particular y que resultan en factores de inhibición: el miedo al ridículo, la vergüenza, el error.

Otro factor se presenta si nos preguntamos de qué sirve aprender sobre la gramática de un lenguaje -en este caso musical- si no sabemos qué hacer con ella, apuntando a la entrega de información que sólo sirve como tal y no como un conocimiento. De otro modo, ya quisiéramos que existiera un libro, un tratado con “los 7 pasos” que extirparán o dinamitarán de nuestro ser estos obstáculos; sin embargo, si lejanamente creyéramos en esto, no estaríamos más que aceptando y revalidando nuestro actual sistema educativo escolar, estandarizado e impersonal. Una de las principales críticas hechas por Gustavo Becerra en su ya mencionado artículo “La Crisis de la Enseñanza de la Composición en Occidente” es que la instrucción musical formal no se hace cargo del historial con el que el estudiante llega a la Academia. De una manera complementaria José Miguel Candela (2014) plantea:

Resulta razonable afirmar que el desarrollo de la creatividad, particularmente aplicada a lo musical y lo audiovisual (lo escénico corporal), requiere de un entorno de trabajo académico desprejuiciado, en donde no se considere al estudiante como una “tabula rasa” a ser colmada de contenidos “correctos”, sino como un ser individual con una historia creativa propia, producto de su acervo personal y de su actuar creativo¹⁸⁴.

¹⁸³ Cfr. 1.2 El problema del desarrollo de la creatividad.

¹⁸⁴ Candela, 2014, p. 20

Dato no menor es que el artículo de Becerra data del año 1958 y el de Candela del año 2014, quedando patente el largo tiempo que ha recorrido esta situación educativa.

La pulsión creativa de la que se habla no se refiere a una condición holística de nuestro cuerpo que ronda los caminos de lo esotérico. Tiene que ver con una experiencia personal que busca encontrar un eco en el autoconocimiento y no en experiencias de segunda mano provenientes de los libros sagrados o por los maestros o autoridades; ellos deben tener la misión de guiar en la búsqueda hacia un proceso creativo, para que este pueda salir y no extinguirse en la dinámica juiciosa y pretenciosa del racionalismo extremo. Stephen Nachmanovitch dice: “en mi propia vida la música me enseñó a escuchar, no sólo para captar el sonido sino también para averiguar quién soy yo¹⁸⁵”.

Así esta pulsión creativa en la mayoría de las ocasiones surge como una materialidad un tanto nebulosa y está presente en cada uno de nosotros. Ya se ha dicho que la creatividad es un elemento inherente al ser humano, sin embargo el tránsito de las ideas a la facticidad está entrampado. Este entrampamiento es “auto impuesto”, nadie nos ha dicho que no pueda ser así, al menos no de una manera abiertamente explícita; esta situación está

¹⁸⁵ Nachmanovitch, 1991, p.24

determinada en gran medida por el entorno afectivo y cultural, o sea por el grado de aceptación, confianza, autoconocimiento y por los estímulos que el individuo recibe de su núcleo socio cultural.

Como hemos visto en capítulos anteriores, la educación escolar e incluso la universitaria merman nuestras aptitudes espontáneas, que son las que están relacionadas con el desarrollo de habilidades a través de las artes. Nuestro deseo espontáneo de la experimentación sensible a través del juego, se ve trastocado mediante el privilegio de la instrucción memorística, permeable al desarrollo de materias que tienen que ver con el desarrollo de habilidades útiles y de provecho mayoritariamente económico.

Por otro lado, la conciencia y el desarrollo de la pulsión creativa, en una actitud y acción propositiva se verá sometida al proceso de cada persona, de cada estudiante, por lo que no vendrá expresado en ningún papel de manera absoluta, no existe un manual estructurado para ello. Este desarrollo estará determinado por el nivel de conocimiento que el individuo pueda establecer y al que pueda ir accediendo. Podría resumirse de alguna manera en una vuelta al estado de la niñez en donde somos mucho más honestos y transparentes frente a nuestros modos de hacer y aprender, una vuelta a una mentalidad libre de prejuicios abierta a la experimentación lúdica.

Los artistas plásticos juegan con el color y el espacio; los músicos juegan con el sonido y el silencio; Eros juega con los amantes, Dios Juega con el universo; Los niños juegan con todo lo que cae en sus manos¹⁸⁶.

Es cosa sabida, con todo, que toda buena idea y todo acto creador han brotado de la imaginación y han tenido su inicio en eso que suele llamarse fantasía infantil. No sólo el artista, sino todo hombre creativo ha de agradecer a la fantasía lo más grande que hay en su vida. El principio dinámico de la fantasía es lo lúdico, lo cual es también algo propio del niño; como tal, aparece asimismo incompatible con el principio del trabajo serio. Pero hasta ahora nunca ha nacido una obra creativa sin ese juego con fantasías¹⁸⁷.

El juego puede entenderse como una instancia de distención, un pasatiempo, una partida. Sin embargo, si consideramos al juego bajo lo que implícitamente conlleva, comienzan a aparecer conceptos trascendentes. El juego distante de la naturaleza anteriormente expuesta, es la materia prima de la creación, es el medio por el cual el artista, el improvisador, canaliza su saber y su historia individual; de esta forma el juego más que ser un conjunto de reglas, un instrumento, es una realidad diversa donde se evidencia el ser.

Es un juego nacido de una necesidad interna. Ésta es la propiedad ambigua inherente a todo lo creativo. Si el juego transcurre en sí mismo, sin producir algo duradero y vivo, entonces era precisamente sólo un juego, en caso contrario recibe el nombre de trabajo creativo. De un movimiento lúdico de factores cuyas relaciones no están al principio fijadas surgen los agrupamientos que un intelecto observador y crítico valora sólo más tarde. Quien provee a la producción de lo nuevo no es el intelecto, sino el impulso lúdico, por necesidad interna. El espíritu creador juega con los objetos que ama. De ahí que toda actividad creativa cuyas posibilidades le permanecen ocultas a la masa pueda ser vista fácilmente como un simple jugueteo. Sin duda hay muy pocos hombres creativos a los que no se les haga el reproche de que se entregan a jugueteos¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Nachmanovitch, 1991, p. 58

¹⁸⁷ Jung, 1921, p. 152

¹⁸⁸ Jung, 1921, p. 152

Johan Huizinga propone en “Homo Ludens” (1938) que “al conocer el juego se conoce el espíritu. Porque el juego, cualquiera que sea su naturaleza, en modo alguno es materia.”¹⁸⁹. Por tanto la instancia del juego es una instancia que nos mantiene flexibles al relacionarnos, expresarnos, actuar, crear, etc. Durante ese momento nuestro tránsito habitual, nuestro modo habitual de existir se despoja de todos los rótulos o etiquetas de comportamiento y transita de manera libre haciendo que podamos volar por encima de las jerarquías.

El juego se halla fuera de la racionalidad de la vida práctica, fuera del recinto de la necesidad y de la utilidad. Lo mismo les pasa a la expresión y a las formas musicales. El juego tiene su validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad. Lo mismo le ocurre a la música. La validez de sus formas y de su función se halla determinada por normas que están más allá del concepto lógico y de las formas visibles o palpables. Estas normas sólo se pueden designar con un nombre propio y específico, y estos nombres corresponden tanto al juego como a la música; así, el ritmo y la armonía que, en el mismo sentido pleno, son factores tanto del juego como de la música¹⁹⁰.

Nuestras ideas y acciones se vuelven imprevistas, nuestro rango de acción se libera, se expande, se enriquece, empujándonos lúdicamente a una flexibilidad de adaptación, a que seamos capaces de reinterpretar la realidad de maneras diversas quedando en evidencia nuestro acervo, nuestra identidad.

[La relación entre improvisación y juego] es total, hay una interrelación muy fuerte; si tú te acuerdas cuando eras niño, y ahora cuando juegas (...) hay un grado importante de improvisación, nada es igual, cuando uno juega cuando niño nada lo repite, pese a que

¹⁸⁹ Huizinga, 1938, p. 14

¹⁹⁰ Huizinga, 1938, p. 201-202

pueda tener ciertos códigos, y esta la entretención, de que ésta cuestión va cambiando, o sea, hay una situación lúdica, que en la improvisación es muy importante (...) incluso, si tu improvisas solo en tu instrumento, estás jugando con el instrumento, más que repitiendo metódicamente una escala, un arpeggio, con una secuencia armónica. Vas transformando, te vas saliendo de ese esquema, y lo vas transformando en un juego, claramente. Y ese juego significa que vas experimentando con el instrumento, vas buscando timbre, vas buscando posibilidades que no le habías visto cuando estabas haciendo solamente las escalas¹⁹¹.

La improvisación libre musical en este sentido contiene al juego libre y por efecto al ser en su estado más puro. Improvisar es jugar de manera satírica, solemne, graciosa, experimental, etc., es el devenir del yo “en escena”, encontrando crisis, fecundando caminos nuevos y rompiendo otros a través del presente, es así que existe en esta interacción un momento de fragilidad auspiciada por la improvisación y por el juego.

Pocas cosas pueden haber más íntimas que ese momento tuyo con la creación. Compartirla con el colectivo, con otro músico, y luego con ese auditor eventual, significa la desnudez más osada, una fragilidad suprema¹⁹².

La música improvisada tiene el potencial de abrir fisuras en las formas anteriores de producción musical, pero está en manos de los músicos desgarrarlas, a fin de encontrar una entrada. Abrir nuevos campos de permisibilidad implica volverse frágil hasta destruir los miedos que nos atenazaban¹⁹³.

La fragilidad planteada en “Ruido y Capitalismo” (2009), a diferencia de la que plantea Ramiro Molina, que tiene que ver con el concepto de estar expuesto, se refiere a un momento de autorevisión que conduce a una zona de

¹⁹¹ Valladares 2013

¹⁹² Molina, 2014

¹⁹³ Mattin, 2009, p. 25

inseguridad, donde los conceptos que gobiernan la apreciación que cada músico tiene de ésta se fisuran; estas fisuras, o dicho de otro modo, esta fragilidad, se materializa en una verdadera experimentación y no en un visitar lugares conocidos.

De este modo, en esta práctica podemos encontrar el perfecto aliado para comenzar un camino de múltiples aprendizajes de estudio, de reflexión verbal y no verbal, un camino personal que se alimenta de sí y del otro, donde eso que llamamos y condenamos como “error” es un hallazgo, una fractura en nuestra historia que debemos saber aceptar para jugar con ella. Un territorio que permite abandonar la angustia que trunca los desarrollos personales coartados por la exaltación del error. Esto no parece tarea fácil si consideramos que nuestro sistema educacional condena el desacierto, viéndolo como una situación aislada donde más que evaluar un proceso se evalúa una instancia.

La pérdida del miedo a proponer. Qué es lo que genera miedo a hablar, a decir, a proponer... ¡el error! el pecado más grande del mundo, el error. “Erré, me equivoqué...”. Bienvenido, y cáete de nuevo, te deseo que te vuelvas a caer, porque solo así uno aprende, solo así. Comete todos los errores, cuantos más puedas; y la improvisación te enseña todo eso, es maravilloso”¹⁹⁴.

[Al comenzar a improvisar fui] teniendo una percepción de las músicas desde otras categorías, fui resimbolizando el aspecto musical, en el sentido de que todas estas categorías de bueno, malo, dentro del tiempo, fuera del tiempo, lo consonante, lo disonante, pasaban a ser totalmente situaciones relativas¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Molina, 2014

¹⁹⁵ Valladares, 2013

En este sentido, uno de los tantos aportes que puede realizar la práctica estable y con proyección pedagógica de la improvisación libre musical, es, primeramente, que se hace cargo de estos problemas; y la manera en que lo hace es por medio de un discurso vivo, activo, diverso, reflexivo y estético. Lo hace por medio del acto creativo instantáneo y colaborativo, generando a través de la interacción con el otro la interacción con el yo, invitando a los estudiantes al cuestionamiento, instándolos a descubrir y a que conciban el proceso educativo como un evento social-afectivo y no solamente mental y funcional.

2.2.5.2.- Flujo creativo

Lo primero que tiene que suceder en un proceso creativo es el desprejuicio; es el entorno adecuado para que la pulsión salga sin ningún impedimento, sin ningún tipo de interrupción, sin ningún tipo de filtro, así, descaradamente, que salga lo que tenga que salir y punto. Es una primera instancia, después ya uno empieza a dialogar¹⁹⁶.

El flujo creativo en un sentido individual, está relacionado con esa corriente de ideas que transitan sin un rumbo estable, inicialmente por nuestra cabeza; son ideas que están al servicio o no de un contexto determinado. En este sentido remiten a tu acervo, a tu historial, a tu conciencia, a tus saberes verbales y no verbales, a tu cuerpo, a tu contexto.

¹⁹⁶ Candela, 2013

Este flujo en la improvisación libre musical está relacionado con un estado de alerta, de presencia presente, a la vez de un estado de apertura sensorial hacia lo externo. La literatura Zen habla de estados de conciencia para la iluminación, *Kenshō* y *Satori*. El *Kenshō* remite a un estado inicial del *Satori*, se traduce en un despertar¹⁹⁷, un estado inicial de meditación que permite hacer un guiño a lo que sería el estado *Satori*, que alude a uno de conciencia mayor, un estado de conciencia del presente, desde donde nace el pasado y el futuro, las dos ilusiones. Es un momento en donde mi conciencia es tal, que puedo ser capaz de conectarme con el mundo de una manera diferente a la habitual, soy capaz de ver relaciones opuestas o donde antes no existía un nexo, de manera análoga con lo que se concibe como la creatividad. En la fenomenología se diría que es la capacidad de entender el mundo bajo la lógica del mundo, la capacidad de volver a encontrar ese contacto ingenuo con él.

En la improvisación libre se define como la capacidad de apertura, de disponibilidad, de desprejuicio gatillada por la percepción en un sentido holístico; si bien es cierto que mayoritariamente es a través de la escucha que percibo las ideas sonoras, el cuerpo también habla y los sentidos se entrelazan, se mezclan.

¹⁹⁷ El significado literal del japonés *Kenshō* es “ver la naturaleza”. El concepto se puede traducir también como Iluminación o Autoconocimiento.

Ese fluir no lo puedes abstraer racionalmente, tienes que sentirlo, tienes que entregarte a él, tienes que abrirte. Y ahí es donde yo digo, se trata ponerte en una disposición mental, emocional, física también, cómo te relacionas con tu instrumento, cómo está tu cuerpo, cómo recibes eso, auditivamente, abrir a lo que está pasando¹⁹⁸.

Hay algunos músicos, como Nachmanovitch, que proponen que para que aparezca el arte debemos desaparecer; también podríamos decir lo contrario, que debemos aparecer. Sin embargo, los dos planteamientos apuntan a que para que podamos desplegar un flujo creativo, se debe adoptar una actitud distinta a la cotidiana. En la improvisación libre debemos hacer que el yo cotidiano que viene desde la calle bombardeado a cada momento por los estímulos del mundo, desaparezca, ese que actúa muchas veces por axiomas, en piloto automático, quede fuera de la sala, para que aparezca el otro yo, el verdadero, el que es capaz de ser humilde, espontáneo y creativo, el que es capaz de dialogar de manera honesta y efectiva, que vive el aquí y el ahora.

Desde una visión más sistematizada, pero complementaria, Joao Fiadeiro, bailarín, coreógrafo, teórico e investigador portugués, propone que el creador o improvisador, en este caso, es un mediador de los eventos, un posibilitador que bloquea la tentación de imponer su voluntad a los sucesos: "su "acto creativo" es solo la maestría con que maneja la tensión, el equilibrio y la

¹⁹⁸ Molina, 2013

potencialidad del material con que está tratando, dejando que las cosas sucedan -si es que realmente tienen que hacerlo- por ellas mismas¹⁹⁹.

En el seminario de Fiadeiro llamado “hANDling_tools”²⁰⁰ que se compone a través del “Método de Composición en Tiempo Real” del mismo y el “Método de la Etnografía como Herramienta para Site-Specific Performances” desarrollado por Fernanda Eugénio, se plantea de manera similar una situación con un concepto interesante. Se esgrime como forma de relación y composición; se interpela la función que despliega el creador, el control y la manipulación que posee, basado en una experiencia de ética suficiente, que devuelve el protagonismo al acontecimiento, apuntando al trabajo de Fiadeiro. Para ello se trabaja en torno al concepto de convivencia, expresada en la capacidad de sostener una ética del vivir juntos que no sea dada de antemano, sino generada colectivamente en el acto mismo del encuentro, haciendo alusión al trabajo de Fernanda Eugénio.

De esta forma cuando hablamos de un flujo creativo nos referimos a un estado portable, o sea lo podemos apreciar desde la individualidad y desde la abstracción de ésta como un fenómeno mayor, donde el improvisador establece conexiones con el afuera, con el entorno a través de sí y del otro, articulando

¹⁹⁹ Entrevista realizada a Fiadeiro en octubre de 2009.

²⁰⁰ Dictado en 2013 en la Universidad de Chile, en el Departamento de Danza en conjunto con el Instituto Camoes. Fiadeiro ha desarrollado y sistematizado su método de Composición en Tiempo Real desde 1995.

acciones y decisiones por medio de su juicio, alimentadas por su capacidad creativa.

Hay una cosa que dice Heráclito de Éfeso, un presocrático, y él habla del fluir, dice que el devenir de la existencia es como el río: tú te paras al lado del río, y el río siempre es el mismo, pero nunca es el mismo. El dice, tú no te puedes meter en el mismo río dos veces, como no puedes tocar una materia dos veces, porque todo fluye, todo cambia, todo va, todo viene²⁰¹.

El improvisador genial tiene un adiestramiento instrumental que, unido a un estado mental de excepción, le permite hacer evaluaciones constructivas, estéticas, prospectivas y de recurrencia, en el flujo de los instantes, en la existencia única del presente, en ese ahora que se está mostrando sin fractura con respecto a lo que nuestra memoria guarda como auditores. Se trata de un análisis meteórico en umbrales de tiempo incontrolables, un reconocimiento de las síntesis anteriores depositadas en la memoria en órdenes desconocidos, un reconocimiento fugaz e inmanejable de la experiencia vivida²⁰².

Si somos capaces de llevar esta experiencia, compleja, a un proceso de concientización, de análisis, que evidencie sus potenciales tanto reflexivos como creativos, y en términos tanto afectivos como cognitivos, podremos generar un aporte sustancial al proceso educativo de los estudiantes, guiándolos en su propia búsqueda hacia el desarrollo de su proceder creativo, hacia una aceptación, un desarrollo y conocimiento de su identidad musical.

²⁰¹ Molina, 2013

²⁰² Brnčić, 2011, p. 41

2.2.6.- La práctica grupal

Yo siempre he pensado que el estudio de la música es el estudio de uno mismo, que el estudio de un instrumento es estudiarse a sí mismo, por eso hay tantas crisis dentro de los estudiantes, de las escuelas de arte. Entonces, (...) es un estado atento, es generar atención sobre ti mismo²⁰³.

En este subcapítulo hablaremos de la práctica grupal tomándola como canal y fuente contenedora de aprendizajes significativos, mutuos y diversos, como un ejercicio de colaboración, convivencia y conocimiento.

En las prácticas grupales de orquesta o banda de cualquier índole donde existe una entidad que dirige las ideas, indudablemente se obtiene un gran aprendizaje, hay de por medio un ejercicio de confianza y subordinación frente a las acciones, lo cual en cierto sentido entrega seguridad. ¿Qué pasa cuando no existe un director, un compositor, un coreógrafo, etc. que dirija las acciones? ¿Qué pasa con la convivencia, con la comunicación, con los resultados, con las certezas?

La práctica de la improvisación libre grupal permite que todas estas situaciones, problemáticas de buenas a primeras, se traduzcan en toda una escuela de aprendizajes.

²⁰³ Molina, 2013

Existe una relación horizontal entre los creadores, no existe una jerarquía o personalidad a la que se subordinen las ideas y las decisiones, ya el hecho de tocar en una disposición distinta en el espacio quiebra esta lógica; lo que se busca no es la imposición por la fuerza de una idea sobre la otra, es justamente todo lo contrario, de esta forma se produce una especie de “pérdida de la celebridad”²⁰⁴. Por un lado entendida como un despojarse del ego y la soberbia propias de quien busca reconocimiento y fama a través del acto creativo, cuya finalidad es el deslumbramiento alojado en la autoridad individual. Por otro lado se abandona esta autoría, esta figura individual responsable de la creación, el compositor, el arreglista, etc. en una interacción horizontal en donde transitan y confluyen muchos criterios creativos. Así el uso extremo de la técnica y el virtuosismo, y la importancia individual, entran en crisis, el objetivo que se persigue se traduce en el diálogo musical, ese diálogo que se construye de manera comunitaria de la mano de la convivencia.

El trabajo colectivo que se hace al interior de un ensamble cualquiera de improvisación, está casi definido en sí mismo, de alguna manera, por un no-gobierno, por una no-dirección. Entonces la dirección que va tomando la música, el mundo sonoro, el material sonoro, el estado de flujo, va tomando la forma, la dirección y el contenido, que van decidiendo todos en ese momento, es muy orgánico. Se va moviendo orgánicamente. Y eso es básicamente lo que plantea la anarquía, es un movimiento responsable, una organización orgánica, interrelacionada, donde todos van dependiendo de todos²⁰⁵.

²⁰⁴ Valladares, 2013

²⁰⁵ Molina, 2013

La improvisación colectiva libre en la actuación, la música, la danza o el teatro, nos introduce en clase de relaciones humanas totalmente nuevas y frescas armonías, ya que la estructura, la forma de expresión y las reglas no son dictadas por una autoridad, sino creadas por los jugadores. Hacer arte en forma colectiva es, en sí y por su propia naturaleza la expresión de las relaciones humanas²⁰⁶.

En la década del 70 en Estados Unidos se genera una corriente en el mundo de la Danza relacionada con la improvisación, el “Contact Improvisation”, que vino a renovar el espectro de movimiento en la danza contemporánea. El bailarín moderno Steve Paxton acuñó el término *Contact Improvisation* en el año 1972, dando un nombre a las ideas de movimiento que había estado investigando junto a sus estudiantes.

La danza de contacto se realiza en silencio, (...) los bailarines soportan el peso de sus partners mientras se mueven. Al contrario de los luchadores, que exceden su fuerza para controlar a su contrincante, los bailarines de contacto usan el “momentum” para moverse en conjunto con el peso de su compañero (...) ellos continuamente ceden antes que resisten (...) El principal interés está en el flujo de energía más que en generar una foto en el espacio, como en el ballet²⁰⁷.

Primero, este concepto de “*momentum*” encuentra un eco en el fenómeno de la escucha en el contexto de la improvisación libre musical, ese “*momentum*” permite establecer un contacto, que no se traduce solamente en tocar -oír-, sino que se traduce en un contacto comunicacional, dinámico; a través de él percibimos una cualidad del movimiento, una dirección y una intención, son situaciones analógicas al plano sonoro, claridad melódica,

²⁰⁶ Nachmanovitch, 1991, p. 115

²⁰⁷ Morand, 1993, p. 11

rítmica, agógica, etc. -rango- y por último la intención creativa que encuentran un sentido en la escucha y se transducen en el acto sonoro. Producto de la experiencia en el taller “Contact Dao”²⁰⁸ dictado en el centro cultural Anandamapu²⁰⁹, creemos que la experiencia de esta forma de improvisación puede llegar a tener una profunda incidencia en la manera en que se entiende el fenómeno improvisativo, aportando de manera complementaria a lo que se sabe, invitando a reconsiderar las formas en que nos relacionamos con otro ser creativo y mostrando otro modo de generar conocimiento a través del cuerpo, revalorizando los sentidos. Una pequeña prueba de ello es que en ocasiones se realizan improvisaciones con los ojos cerrados; frente a esta situación debemos percibir la intención del movimiento a través del tacto, del escuchar la agitación del otro, del sentir su pulso, su energía. La improvisación en el *Contact Improvisation* se vive desde otra dimensión muy cercana, la corporal, sin embargo sus principios básicos son análogos y al igual que la improvisación libre musical, la improvisación de contacto es una práctica que cualquier persona con interés en ello puede hacer.

²⁰⁸ Práctica improvisatoria corporal que nutre su contexto de las influencias del *Contact Improvisation* y principios de artes marciales como el Aikido.

²⁰⁹ El centro cultural Anandamapu es creado en junio de 2005 en la comuna de Recoleta en Santiago de Chile, por la iniciativa y el desarrollo de un grupo de jóvenes. Su misión se enmarca en trabajar para ser un punto de desarrollo y encuentro social, que propende a mejorar y reencontrar la convivencia e identidad de barrio, mejorar la calidad de vida para la comunidad a través de acciones, la intervención en espacios públicos mediante eventos, y educar y enseñar con determinados talleres y actividades.

Segundo, no existe una certeza de los resultados, es más, no existe algo, no hay garantía alguna de que lo que resulte esté bajo las categorías de bueno o malo. Así la ilusión de la perfección comienza a tornarse nebulosa, la presión que ésta imprime se distiende; poco a poco comenzamos a ver la espontaneidad, a reencontrarnos con ella y a aceptarla. Esta simple aceptación puede ser un tema de largo recorrido ya que nos invita a un proceso de desprejuicio, abandonamos las expectativas, la pirotecnia y la demagogia; la experiencia musical se torna más humana, falible y cambiante.

La espontaneidad paulatinamente produce una conexión, una relación; esta espontaneidad no brota de manera aleatoria, aparentemente lo es, no obstante, implícitamente se circunscribe en un contexto, que queda en evidencia en la improvisación. El proceso de cuestionamiento y concientización de “¿por qué hice esto?”, “¿por qué respondí de esa manera a lo que estábamos improvisando?”, involucra necesariamente una fase de auto revisión, de valoración de la sensibilidad como fuente de conocimiento; lo importante es no bloquear ese impulso primario, esa pulsión, sino dejar que pueda encontrar una resonancia.

Estas resonancias, relaciones sonoras e ideas derivadas, están albergadas en la escucha, una escucha que poco a poco comienza a ser móvil y empática, o sea, se improvisa creando con otros músicos que escuchan otras

cosas, que perciben de manera diferente; al entrar en este terreno el sentido de la escucha comienza a desarrollarse.

Tocar con otro músico te cambia radicalmente, no eres el mismo después. Tú tocas con un músico que no has visto en tu vida, te subes a un escenario sin haber tocado una nota antes, y suena música maravillosa. O suena una música de *mierda*, no te resultó esa noche, no importa, eso no es lo importante. Pero tú saliste cambiado de ese concierto, como músico, y eso ya te provoca una crisis, te remece el piso²¹⁰.

En este sentido el tocar con otros músicos te permite aprender a reencontrarte con la sorpresa del sonido, un volver al estremecimiento del escuchar un sonido, una sonoridad que no había contemplado, que no había experimentado. Este aprendizaje se presenta bajo la dinámica heurística que se origina en la improvisación libre grupal al experimentar el roce con distintos imaginarios creativos que transitan en múltiples direcciones, algunas veces en direcciones totalmente opuestas. Es precisamente este acto de comunicación, que emana de una instancia heterogénea, uno de los momentos más bellos presentes en esta práctica. Por otro lado, es una situación que muestra un camino de reflexión en cuánto a quién soy, cómo soy y de qué forma soy, interpela hacia estos cuestionamientos que creemos son claves para la formación de un músico creativo. Esto no sucede a través de un soliloquio, sino a través de un discurso que se construye colectivamente, y es justamente ese colectivo el que hace que la percepción se abra hacia una visión panorámica, al contrastarla, al aprender de la diversidad y no de la homogeneización.

²¹⁰ Molina, 2013

Así, la improvisación libre grupal trabaja implícitamente en torno a la exposición, no necesariamente de un motivo musical, sino que de la exposición de nosotros como seres creativos y ante todo como seres humanos, el estar consciente de que lo que se está contrastando tiene que ver intrínsecamente con la dimensión humana del conocimiento, esos que tienen que ver con el ego, con las debilidades, fortalezas, personalidades, temperamentos, el hacerse cargo de estos factores hace que los creadores tengan la confianza de exponerse, no tener miedo a mostrar lo que son, es una entrega honesta.

[La improvisación fue importante] para todo, para nosotros, para nuestras vidas, para nuestra existencia, para nuestro pensamiento. O sea, ese sacudirse no fue un sacudirse solamente de una mera capacidad musical, o artística, sino que fue un sacudirse de todo. (...) esa experiencia nuestra, fue mucho más allá de una experiencia, fue nuestra construcción, la construcción de nuestra personalidad, de nuestro ser, de los primeros pasos a comprender el universo, la relación que debe haber entre los seres humanos, la religión, la mística, la política, la sociedad en general, fue más allá de los mismos márgenes musicales, fue más allá de todo, porque ya nosotros nunca tuvimos palabras para explicar lo que estábamos viendo(...), en nuestra relación de ese momento con todo el universo²¹¹.

Es en este camino que la práctica grupal hace su aporte. Es capaz de acabar con los miedos, generando el espacio propicio para el conocimiento del grupo, aceptando este factor humano, el acervo particular de cada improvisador a través de la experimentación colectiva; nos da la posibilidad de experimentar en conjunto como si fuera una sola experiencia; de esta emanar reflexiones trascendentales que nos ayudarán en la construcción de nuestra identidad

²¹¹ Parra, 2013

como músicos, como personas. Es en el apropiamiento de este espacio, del habitarlo realmente, desde donde se originan acciones creativas que involucran decisiones, percepciones, actos, silencios, experiencias. Si somos capaces de cuestionarlos y llevarlos a otro proceso de análisis podemos aprender mucho más de esos factores, que, de manera lamentable, hemos concebido históricamente como ideas etéreas y que no influyen en la formación musical.

3.- LA IMPROVISACIÓN LIBRE MUSICAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Este trabajo no pretende en ningún punto ser un método o metodología de aprendizaje de la improvisación libre musical, por lo menos no de una forma directa. Por sus características ya descritas en el capítulo 2, resulta poco pertinente realizar una estructuración de un acto creativo que justamente apela, en cierto grado, a la no estructuración de un discurso²¹². No es su objetivo alzarse como una forma musical capaz de acuñar una manera de hacer específica. Justamente es todo lo contrario. No obstante no hay que confundir las cosas, no sólo se puede, si no que resultará un extenso y fértil campo de investigación y sistematización adentrarse en el terreno de los procesos creativos resultantes del ejercicio de la improvisación libre como dispositivo.

En este sentido existe un amplio terreno desde el cual mirar, investigar y significar estudios relacionados con su condición estética -su manera de hacer-, como situación que interpela a sus participantes en múltiples planos: la percepción, la subjetividad, la creatividad, la individualidad, la experimentación, la búsqueda de una identidad musical, el cuestionamiento de lo que significa

²¹² Nos referimos específicamente a la improvisación libre musical. La improvisación musical en estilo, como en el Jazz, el flamenco, o bien improvisación estructurada en torno a conceptos teórico-musicales fijos puede ser enseñada metódica y estructuradamente.

aprender, etc. A partir de estas objetivaciones es que nos introducimos en un terreno poco explorado en cuanto a su potencial como herramienta pedagógica. Esta situación, como ya hemos dicho, se debe en parte porque el educar en música se ha traducido ampliamente en un estudio de las formas y del texto.

De esta manera proponemos, más bien, la improvisación libre como un medio a través del cual posibilitar aprendizajes musicales -y esos que erróneamente se han tildado como extramusicales (la capacidad dialógica, la escucha, la percepción, la subjetividad, etc.)- de un modo práctico y enfocado a posibilitar el desarrollo de la aptitud y las inquietudes creativas de los estudiantes, considerándolos en tanto seres con cualidades particulares partícipes de un todo. Esta propuesta es factible de ser llevada a cabo a través del trabajo en torno al desarrollo de la capacidad de diálogo, de análisis crítico, de propuesta y de sensibilidad-sensorialidad, entre otros. Estos, creemos, pueden ser de gran utilidad en la formación de cualquier músico, sea cual sea el área profesional en la que se desenvuelva.

Somos conscientes de que ninguna especulación teórica en torno a la improvisación tiene un sentido real si no se traduce en la práctica, esencia y fundamento de ésta -y, podríamos decir, de toda la música. En este capítulo, por tanto, expondremos una propuesta programática de curso basado en la experiencia de la improvisación musical libre, como herramienta pedagógica y

no como fin directo²¹³, cuyos objetivos sean el desarrollo de la aptitud creativa, el análisis, la crítica, la sensibilidad, el escuchar, el proponer, la colaboración, etc. Todo lo anterior desde una perspectiva práctica, nutriéndose de las características únicas de la improvisación musical, de las cuales hemos seleccionado seis que serán el fundamento del desarrollo de este curso: La escucha, la conciencia del cuerpo, la oralidad intrínseca de la improvisación, los recursos instrumentales, la expresión de la pulsión y la canalización del flujo creativos, y la práctica musical grupal. Estos seis aspectos, que ya han sido desarrollados ampliamente²¹⁴, serán el fundamento conceptual de la práctica improvisatoria propuesta en este programa.

Este capítulo se divide en dos partes:

En la primera parte haremos referencia a los antecedentes pedagógicos de nuestra propuesta programática.

Hablaremos de conceptos acerca de la improvisación considerados en los distintos métodos de enseñanza musical desarrollados a lo largo de la historia, principalmente las metodologías estructuradas más ampliamente difundidas durante el siglo XX: Dalcroze, Orff, Kodály, Willems; sumando

²¹³ El trabajar en torno a la improvisación libre como método pedagógico no excluye que su práctica se traduzca en una habilidad perfectible, de manera aledaña resultará en un mayor dominio o experiencia en ésta.

²¹⁴ Cfr. 2.2.- Los múltiples planos de la improvisación libre musical.

también propuestas más modernas, como las de Violeta Hemsy de Gainza o el Instituto de Educación Musical en España.

Además de este marco pedagógico e histórico, expondremos el trabajo que realizamos en el Taller de Improvisación Libre Musical, llevado a cabo entre el 12 y el 16 de mayo en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago, en el marco de los Talleres Rizoma 2014, comentando su preparación, objetivos y resultados, y las conclusiones del trabajo ahí desarrollado.

En la segunda parte haremos la exposición del programa de curso propuesto, abordando sus distintos aspectos (objetivos, contenidos, metodologías, etc).

3.1.- Antecedentes de la propuesta programática

3.1.1.- La improvisación en la educación musical

3.1.1.1.- Antecedentes históricos

La educación musical ha sido un aspecto importante de esta práctica artística desde tiempos muy antiguos. En efecto, las reflexiones filosóficas acerca de la música, su origen, teoría y formación, parten de la antigua

civilización griega, que la contemplaba dentro de las materias principales de formación de una persona.

La música en la antigua Grecia era considerada de vital importancia como parte de la educación, cantar o tocar un instrumento era solamente una pequeña faceta de la completa educación musical recibida. (...) Aristóteles creía en el valor indiscutible de la formación musical, aunque a menudo hablaba de la música más como de entretenimiento, que como arte. Platón describía la música como el principio esencial: en la *República* y en las *Leyes* exponía sus ideales de educación musical. Platón estableció una doctrina que "otorga a la música la función modeladora del espíritu"²¹⁵.

En La República, Platón concibe la educación como parte fundamental de la organización ideal del Estado, y en ésta se considera muy importante el arte y la música en particular, cuyo propósito es "el servir, no para un entretenimiento superficial, sino para ayudar a construir una armoniosa personalidad y para calmar las pasiones humanas"²¹⁶.

¿No es verdad que es la música la parte más esencial de la educación, por aquello de que el ritmo y la armonía penetran sobre todo en el interior del alma y la subyugan comunicándole belleza por medio de la suya, si la educación se ha hecho como conviene o comunicándole fealdad en el caso contrario? ¿Y también, porque la educación musical convenientemente dada hace sentir muy vivamente la negligencia y las fealdades, no sólo en las obras de arte, sino también en las de la Naturaleza? El que está debidamente educado alabando las bellas cosas y recibéndolas gozosamente en su alma para de ellas hacer su alimento y llegar a ser un hombre de bien, desprecia los vicios justamente desde la infancia, antes de que se dé cuenta por la razón, y, al llegar ésta, se sentirá unido a ella con un lazo de tanta más ternura cuanto mayor haya sido la influencia ejercida por la música en su educación"²¹⁷.

²¹⁵ Alcalá-Galiano, 2007, p. 62

²¹⁶ Alcalá-Galiano, 2007, p. 63

²¹⁷ Platón, La República, Libro XII. Página 62 de la edición consultada.

Se puede presumir que hacia los siglos VII y VI antes de Cristo, la educación musical pasó -primero en Esparta, y más tarde en Atenas- a ser una de las principales áreas de la formación (sobre todo la doctrina ético-educativa de la música). En este ideal educativo se daba gran importancia al aprendizaje del arte instrumental, el canto, la poesía, así como la danza y la gimnasia.

En la época de la República Romana se mantendría el modelo griego de educación -basado en el *cuatrivium* o *quadrivium*: música, aritmética, geometría y astronomía (modelo que perduraría hasta el siglo XII)-, comenzando la formación musical en los primeros años de vida. Cuando se llegaba a la enseñanza secundaria -exclusiva para los varones de familias acomodadas- era un profesor (*grammaticus*) quien se encargaba de enseñar las materias consideradas importantes, entre éstas la música.

Debido a la importancia de la música en la sociedad romana, los músicos profesionales recibían una exigente formación musical. Los cantantes recibían educación vocal de parte de profesores "especialistas" -llamados en griego *fonaskos*.

La formación musical era larga y dura; aprendían a leer música en notación alfabética; los ejercicios para obtener una voz potente y clara eran fundamentales, ya que los espectáculos eran al aire libre, llevando una vida completamente dedicada a su trabajo²¹⁸.

²¹⁸ Alcalá-Galiano, 2007, p. 67

Y los instrumentistas recibían formación no solo en interpretación, sino también en composición e improvisación. Debían manejar competencias relacionadas con la adaptación, interpretación, creación e improvisación.

Como vemos, desde la Antigüedad la práctica de la improvisación fue parte importante de la formación musical; aún más, era fundamental, considerando las características de transmisión oral de la música, por la carencia de un sistema notacional totalmente fiable²¹⁹.

Durante la Edad Media, si bien es cuando se comienza a construir y desarrollar la notación actual, lo que permitió -en cierta medida- conservar y difundir la música, la improvisación continuó siendo un aspecto importante de la formación musical. En los inicios de la notación, ésta estaba reservada casi exclusivamente a la música religiosa, siendo la música profana o "popular" casi exclusivamente de transmisión oral. El arte de los juglares o ministriles, los trovadores y troveros, y de los *minnesinger* y *Meistersinger* era -por los registros documentales que tenemos- absolutamente oral y memorístico, con pocos ejemplos de notación, en su mayor parte de carácter neumático, sin indicación de alturas. Más aún, muchas veces se acompañaban o hacían acompañar por instrumentistas, y este acompañamiento era con toda certeza improvisado, basándose en los pocos ejemplos de canciones trovadorescas

²¹⁹ Cfr. 2.2.3.- La notación y la oralidad

escritas en notación, las cuales nunca indican alguna clase de acompañamiento: “Cantaban, tocaban y bailaban al son de canciones compuestas por otros o tomadas del dominio común de la música popular, indudablemente alterándolas o elaborando sus propias versiones sobre la marcha²²⁰”.

Incluso en los ámbitos religiosos, como ya comentamos²²¹ la improvisación jugó un papel fundamental, sobre todo en el surgimiento de la polifonía.

Durante el periodo medieval, la notación escrita servía simplemente en muchas ocasiones, como el marco para una creativa improvisación, incluso muchas obras polifónicas fueron frecuentemente el resultado de esta práctica, como el organum, el discanto o motete, que se componían añadiendo una voz más a la línea melódica existente (...)²²².

En el canto litúrgico, el *jubilus*, el largo melisma²²³ florido en la última sílaba del *Alleluia*, era usualmente improvisado. Evidencias de esto aparecen en los escritos de los primeros padres de la cristiandad, como San Agustín: "El exponente musical de cierto sentimiento de alegría con ausencia de palabras: *La expresión de la mente plena de regocijo*"²²⁴. Existen también antecedentes de que, en ciertos modos litúrgicos, existían figuraciones melódicas que, en vez

²²⁰ Grout, 1960, p. 82

²²¹ Cfr. 2.1.- La improvisación y la ausencia, y 2.2.3.- La notación y la oralidad.

²²² Alcalá-Galiano, 2007, p. 77

²²³ Figuración melódica que se entona sobre una sola sílaba del texto.

²²⁴ Alcalá-Galiano, 2007, p. 80

de ser indicaciones de melodías fijas, indicaban espacios de improvisación sobre la base de esos modos y motivos melódicos. También en los cantos de carácter melismático, con grandes secciones melódicas entonadas sobre una sola sílaba, existía una gran libertad para el intérprete, quien tenía la posibilidad de improvisar en estos espacios.

Hacia inicios del Renacimiento los principales espacios de formación musical eran las capillas musicales de las Iglesias. En ellas se enseñaba el arte del canto -incluyendo las diversas técnicas de improvisación polifónica sobre el Cantus Firmus, como el *sight* inglés²²⁵-, la interpretación instrumental, y para quienes demostraban un mayor talento en estas técnicas, el arte de la composición. Más adelante, la invención de la imprenta musical sería un enorme impulso a la difusión, conservación y desarrollo de las técnicas y métodos de enseñanza musical.

Aún durante el Renacimiento los teóricos musicales²²⁶ hacían la distinción entre los estilos escritos e improvisados del contrapunto, existiendo incluso una especie de polémica entre quienes defienden la polifonía, y en ella la rigidez de la notación estricta, y quienes son partidarios de la monodía, la

²²⁵ Técnica de improvisación polifónica consistente en la transposición del *cantus firmus*, adaptándola a otras relaciones interválicas del mismo, con mayor o menor libertad melódica.

²²⁶ Importantes teóricos del Renacimiento como Tinctoris, Adam de Fulda, Ramos de Pareja, Burzio, Glareanus, Vicente Lusitano, Vicentino, Zarlino, etc. consideraron dentro de sus especulaciones la controversia entre la música rigurosamente escrita y la improvisada.

cual tendría una mayor capacidad de inventiva, y de algún modo, de improvisación (aunque esta no se limitaba a la monodia: existió también la polifonía improvisada). Ambas prácticas tendrían un gran desarrollo a posteriori: por un lado la polifonía escrita, expresada en las grandes obras de Josquin Desprez, Orlando de Lasso o Palestrina, y por el otro la monodia, en la cual se basaría la Camerata Florentina para dar origen a la monodia acompañada y al drama musical, lo que será la base de la ópera. Con la emancipación de la música instrumental del mero acompañamiento, esta dualidad se amplió aún más.

Durante el barroco, la enseñanza y práctica del bajo continuo sería fundamental. Tiene su origen en la monodia acompañada, en la cual las arias o recitativos eran acompañados con una línea de bajo instrumental creada por el compositor, pero que no especificaba el relleno o *ripieno* armónico -aunque a veces se escribía como cifrado-, y era el intérprete el encargado de completarlo.

La concepción dualista de la orquestación de continuo realza el perfil estructural de la composición: las líneas exteriores se ven muy reforzadas, mientras las centrales, al no ser tan importantes, pueden quedar en manos del intérprete que forma parte del continuo que proporcionará las armonías improvisadas. Esto quiere decir que demanda la improvisación realizada por un instrumentista de tecla u otro instrumento capaz de realizar los acordes que sean capaces de mantener la textura cordal derivada de la estructura armónica de la línea del bajo²²⁷.

²²⁷ Alcalá-Galiano, 2007, p. 153

Por otro lado, la práctica de la ornamentación, derivada de los modelos de improvisación melódica renacentistas, se mantendría durante el barroco.

Los tipos de improvisaciones principalmente fueron dos: una, la ornamentación en una composición previamente establecida y otra, la creación de una parte completa o de varias partes de una composición musical. Aunque ambas formas no eran absolutamente separadas en la práctica. Estas improvisaciones, tanto en la música vocal como en la instrumental ligada a los virtuosos, tan extendida durante el siglo XVI, continuaron en práctica²²⁸.

Ambas características de la música barroca dejaban gran libertad al intérprete, quien era el encargado de tomar decisiones musicales con respecto a la obra -ajena- que interpretaba, y por tanto tenía que tener la capacidad y el entrenamiento en la improvisación.

Durante los siglos XVII y XVIII la enseñanza de la música seguía siendo una disciplina fundamental en la formación de niños y jóvenes, quienes recibían instrucción sobre teoría y práctica instrumental. La Universidad, surgida en la Edad Media y heredera de los principios greco-romanos de formación, continuaba dando gran importancia a la música, junto con las matemáticas y las ciencias; el desarrollo de la notación y la complejización de la práctica vocal e instrumental, pronto se sumaron a la formación ofrecida por estas instituciones. Las escuelas de las capillas parroquiales, de las iglesias luteranas, y en los orfanatos italianos, fueron los lugares donde el concepto de enseñanza musical

²²⁸ Alcalá-Galiano, 2007, p. 153

tuvo un mayor y más exhaustivo desarrollo. Estos últimos serían el origen de los modernos conservatorios, y fueron cuna de tantos y tan grandes talentos, que pronto se extenderían por todas las grandes ciudades de Europa, donde se fundaron algunos que perduran hasta el día de hoy, como el Conservatorio de París en 1795. Además de ser los lugares donde se formarían cantantes y músicos que llenarían las orquestas y salas de ópera de toda Europa, estas instituciones también darían origen a la sistematización metodológica en la enseñanza de la música²²⁹.

La concepción de educación musical y su importancia, así como el desarrollo de metodologías, métodos instrumentales y tratados teóricos, tienen un gran auge durante la Ilustración, cuyos ideales intelectuales, científicos y humanistas darían un gran impulso a la especulación teórica y a las instituciones de enseñanza musical. Por otro lado, el surgimiento del concierto público -como espacio musical secular-, y de los aficionados a la música -*amateurs* en francés, o *liebhaber* en alemán- como una suerte de melómanos que gustaban de disfrutar de la música en sus reuniones o tertulias particulares, serían dos características del periodo clásico que darían origen al mayor interés por el aprendizaje y adiestramiento en música (sobre todo de la burguesía, clase social emergente con poder adquisitivo, y con deseos e interés por adentrarse en espacios, como el musical, a los que no podían acceder

²²⁹ Por otro lado, también darían origen a lo que conocemos como "Academia" Musical. Cfr. 1.2.1.- La Academia.

anteriormente), y por otro lado, serían los fundamentos de la práctica social musical del siglo XVIII y XIX.

En cuanto a la improvisación, si bien siguió presente como práctica, e incluso a fines del siglo XVIII alcanzaría un gran auge, durante el clasicismo comenzó a gestarse su lenta relegación de los espacios musicales. Ejemplos de esto fueron la formalización y fijación estricta de la ornamentación, que tiene su fundamento en la nueva "simplicidad clásica", emulando las estructuras clásicas de la arquitectura y el arte greco-romano, limitando la excesiva ornamentación que cantantes e intérpretes solían desarrollar en el barroco, y dejando las posibilidades ornamentales al criterio del compositor; la transformación de las *cadenzas* instrumentales que, de totalmente improvisadas para explicitar el virtuosismo del intérprete, pasaron a ser escritas; y por otro lado la importancia que se le comenzó a dar a la figura del "compositor", como creador de "la obra", y la obra como un todo completo y homogéneo en sí misma, sin necesidad de adiciones posteriores²³⁰.

Si en el estilo clásico la forma y la simplicidad eran lo fundamental, en el Romanticismo, periodo que le sucedería, lo fundamental sería el papel del arte

²³⁰ Ciertamente aún existían espacios de participación del intérprete, en aspectos que, por ser dados por supuestos, no se escribían, como fraseos, y algunas indicaciones de intensidad. También en algunas piezas como *ritornellos* o en conciertos de teclado solista, seguía utilizándose el bajo continuo -cifrado o no-.

y el artista, quien a través de su "pequeña creación", expresa lo esencial, ya no para un pequeño grupo -la corte o la burguesía-, sino para toda la humanidad.

[El espíritu romántico] impregnó todas las esferas de la vida, el arte, la filosofía y la política. Ninguna nación europea pudo escapar de su influencia, un espíritu que no se manifestó, como algo único y de una vez, ni en las naciones ni en la artes, sino como una cadena de acontecimientos²³¹.

Existe una cierta contradicción en el espíritu del romanticismo, donde junto con el arrebató, la intimidad, el apasionamiento y la expresividad de la composición e interpretación, o el desarrollo de la ópera como género melodramático, convive el virtuosismo técnico-instrumental, el ideal de expresar la "verdad" a través de la obra de arte y el desarrollo de las formas estructurales hasta una gran complejidad (véanse, por ejemplo, las inmensas sinfonías de Bruckner o Mahler, en las cuales hasta el mínimo detalle hace referencia a un plan estructural mayor). Es sin duda una época de contrastes, donde cada compositor, sintiéndose más cercano a una u otra visión, desarrolla su obra, teniendo todos en común el convencimiento de que su arte es necesario y fundamental como expresión de la verdad y la profunda experiencia humana.

El Romanticismo era un estilo, o antes bien un complejo de muchos estilos individuales que tenían elementos en común, desarrollado por músicos que debían resolver ciertos conflictos básicos entre su arte y su entorno. Es posible que en ciertas épocas anteriores existieran conflictos similares, pero en esta ocasión los compositores se vieron pública y continuamente forzados, por vez primera, a enfrentarlos. La naturaleza

²³¹ Alcalá-Galiano, 2007, p. 224

de los problemas, la perentoriedad del desafío y el carácter de la respuesta eran peculiares del siglo diecinueve²³².

En esta época se consolida la división entre Compositor e Intérprete, cumpliendo cada uno una función claramente diferenciada: el compositor como encargado de construir la obra, y el intérprete de ejecutarla, llevarla al plano sonoro. Si bien, sobre todo a principios del siglo XIX, había una gran cantidad de compositores que interpretaban sus propias obras -intérpretes virtuosos como el mismo Beethoven, Chopin, Schumann, Liszt o Paganini-, esta diferenciación se haría cada vez más profunda.

El plano interpretativo sería el espacio donde se conservaría aún la práctica improvisatoria, alcanzando de hecho una gran popularidad, en los espacios musicales públicos -el concierto sobre todo-, los que ya podríamos llamar "espectáculos". Varios rasgos ejemplifican esto: muchos de los grandes compositores del romanticismo (como los ya mencionados Chopin, Schumann o Liszt) eran a la vez grandes improvisadores en su instrumento; el pensamiento romántico ensalza la creatividad del "genio musical", y considera la capacidad de improvisación como expresión de ésta; el nuevo público consumidor de música, la burguesía, que gustaba de demostraciones espectaculares de talento musical; el desarrollo de la técnica instrumental y de los instrumentos en sí, como el piano o el violín; entre otros rasgos.

²³² Grout, 1960, p. 600

[En esta época] incluían inevitablemente al menos una improvisación en los programas de conciertos, tomando muy frecuentemente melodías populares o arias de ópera famosas para llevarla a cabo. Maestros como Hummel y Liszt improvisaban en público, sobre temas que ellos mismos proponían (...) Incluso Chopin cuyas improvisaciones sobre melodías polacas tradicionales, encandilaban a la audiencia de Viena y París, las usaba como truco para complacer a las damas o princesas de los salones privados, para quienes la improvisación era también de rigor. Otro improvisador famoso fue Beethoven, cuyas ejecuciones (extemporizaciones) según Czerny eran brillantes y absolutamente monumentales²³³.

No obstante este gran auge de principios de siglo, la improvisación hacia 1840 fue paulatinamente desapareciendo, principalmente por un ideal musical relacionado con el pensamiento racionalista imperante durante el siglo XIX (del que ya hemos hablado profusamente). Esto tuvo su correspondencia en las instituciones de enseñanza musical, desde la formación de intérpretes a la de compositores, y por cierto en la producción de los teóricos, y en el nuevo oficio de crítico musical surgido durante el siglo XVIII.

En el plano educativo la nueva burguesía se consolida como clase social con inquietudes artísticas y capacidad económica para satisfacerlas, lo que por un lado, ayudó a la proliferación de las publicaciones musicales de obras con carácter pedagógico, y por otro de las clases particulares de música, instrumental o vocal. Por otro lado, basados en las ideas ilustradas de Jean Jacques Rousseau, la música fue incorporada en los programas curriculares de los colegios, pensando la educación como parte fundamental del desarrollo del ser humano. Discípulos de Rousseau promoverían las ideas del pensador

²³³ Alcalá-Galiano, 2007, p. 231

francés a lo largo del siglo XIX, pero no sería hasta el siglo XX cuando la enseñanza moderna tendría su mayor desarrollo, con el surgimiento de distintas metodologías educativas en todo ámbito, incluida la música. En esta época surgen y se sistematizan métodos como el solfeo o el *Tonic sol-fa*, precursores de las metodologías que surgirán en el próximo siglo, pensados para la enseñanza de la música a nivel escolar como parte de la formación de niños y adolescentes.

3.1.1.2.- El siglo XX y la educación musical

El siglo XX significó una ruptura con la tradición cultural occidental, en distintos ámbitos. En música, se llegó a un agotamiento tal de las estructuras, sobre todo del sistema tonal, que prácticamente no existía otra salida que la destrucción total de éste, y el surgimiento de nuevas maneras de hacer música. El racionalismo, el pensamiento academicista y el afán de control sobre la obra, sumado a la extrema complejidad a la que llegó la composición musical, hicieron que los compositores del siglo XX, liderados por Schoenberg, Debussy, Stravinsky, entre otros, buscarán nuevas formas y posibilidades diluyendo o derechamente desechando las antiguas maneras de estructurar la música. Así, con el correr del siglo surgirían corrientes como el Impresionismo, el Expresionismo, el Futurismo, el Neoclasicismo, el Serialismo Dodecafónico, la música Electroacústica y la música Aleatoria.

Como dijimos, hacia mediados del siglo XIX la improvisación prácticamente desapareció de los espacios escénicos y académicos, por un lado por el afán de metodologizar y estructurar la interpretación y creación de música, y por otro por el agotamiento estético que produjo la profusión de improvisadores y virtuosos que la utilizaron, más que como un elemento de posibilidades creativas, como una destreza virtuosística y espectacular de mal gusto, que provocó que los compositores cada vez más prefirieran dejar menos espacio de decisión al intérprete.

Hacia finales del siglo XIX el compositor tomaba prácticamente todas las decisiones con respecto a su obra; así las cosas, los conservatorios y escuelas de música debían formar intérpretes preparados para asumir esta realidad, disciplinados y obedientes, rigurosamente entrenados para responder con presteza y eficiencia a los requerimientos del compositor. Esta situación perduró durante prácticamente todo el siglo XX, y en algunos casos²³⁴ hasta la actualidad, en los espacios de formación musical superior.

La improvisación tendría gran importancia en el surgimiento de la música popular, especialmente del jazz, pero no recuperaría su espacio en la interpretación de la música de tradición escrita o “docta” sino hasta mediados

²³⁴ Estos no necesariamente son espacios institucionales; pueden ser ciertas áreas del conocimiento musical o ciertas cátedras, que se siguen enseñando y evaluando según parámetros decimonónicos.

del siglo XX, cuando los compositores le restituyeran espacio dentro de sus obras -aunque, en el caso de la Indeterminación, siempre manteniendo cierto control sobre las situaciones por sobre los espacios de participación creativa de los intérpretes. Más tarde surgirían corrientes como la *free music* o el *free jazz* donde la improvisación, en este caso la improvisación libre, serían los fundamentos de la práctica. Cabe hacer notar también las corrientes de mediados de siglo sobre interpretación históricamente informada, que mediante documentación e investigación histórica y musicológica, pretenden recrear las prácticas musicales antiguas, especialmente de la música renacentista y barroca, donde la improvisación tiene un papel fundamental.

Otro espacio donde la improvisación tendría una importancia vital es en la pedagogía musical del siglo XX. El primer impulsor de la educación musical como herramienta para el desarrollo integral del ser humano sería el suizo Johann Heinrich Pestalozzi. A fines del siglo XVIII en obras como sus “Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano” (1797) y más tarde “El libro de las Madres” (1803), retoma los conceptos de Rousseau sobre la relación armónica entre la naturaleza y la educación de los niños y adolescentes. Sobre la música, considera que es primordial en los primeros años de vida de los niños. Sus principios basados en el desarrollo integral y armonioso del niño, y de todas sus facultades, en los

sentidos físico, mental y espiritual, serían fundamentales para el desarrollo de la pedagogía musical a lo largo del siglo XX.

Los grandes pedagogos musicales de este siglo buscarían con sus métodos no sólo desarrollar habilidades o destrezas musicales, sino también, a través de la música, un desarrollo integral de las potencialidades de la persona -originados en las ideas de Rousseau o Pestalozzi-, que al contrario de los métodos de enseñanza tradicionales de fines del siglo XIX, los cuales son centrados en el contenido y el maestro, buscan centrar su atención en el educando, sus posibilidades y capacidades.

A continuación reseñaremos a cuatro de los más importantes: Dalcroze, Kodály, Orff y Willems; destacaremos aquellos aspectos de sus metodologías de enseñanza que tienen relación con la improvisación, como herramienta pedagógica, y consignaremos dos metodologías más modernas que se basan plenamente en la improvisación. Cabe destacar que este no es un intento exhaustivo de comparación o análisis desde el punto de vista pedagógico y metodológico²³⁵, lo cual escapa a los alcances de este trabajo, sino más bien un intento de compilar y reseñar distintas visiones de la improvisación en educación.

²³⁵ Como investigaciones más exhaustivas a este respecto, puede consultarse la bibliografía estudiada para este trabajo, especialmente Frega 1994 y Jorquera 2004.

3.1.1.2.1.- Emile Jaques-Dalcroze

Nacido en Viena en 1865, Emile Jaques-Dalcroze recibió las primeras enseñanzas de su madre, la prestigiosa profesora de música Julie Jaques, formada en las teorías pedagógicas de Pestalozzi. Estudió con Leó Delibes, Gabriel Fauré, Matthis Lussy y Anton Bruckner, demostrando una gran habilidad desde muy pequeño. Luego de graduarse se dedicó a la pedagogía.

Como profesor en el conservatorio de Ginebra, Jaques-Dalcroze se da cuenta de que en general los estudiantes no tienen una imagen mental del sonido y del ritmo, más allá de una comprensión desde la suma de figuras. "Convencido de que la actividad corporal participativa permitiría formar esa imagen mental del sonido que con los métodos tradicionales no se alcanzaba²³⁶" desarrolló la Rítmica (*Rythmique* o *Eurhythmics*), basado en el solfeo, el ritmo, el movimiento y la improvisación, concibiendo a la música como movimiento del cuerpo y de la sensibilidad. El mismo Jaques-Dalcroze dice: "El objetivo de los estudios rítmicos es el de regular los ritmos naturales del cuerpo y, gracias a su automatismo, crear en el cerebro imágenes rítmicas definitivas²³⁷". Al respecto, Jorquera (2004) comenta: "Las figuras rítmicas que en apariencia son muy difíciles de descodificar son fenómenos rítmicos que los

²³⁶ Jorquera, 2004, p. 26

²³⁷ Jaques-Dalcroze, 1920, p. 137

niños ya vivencian cotidianamente en sus movimientos, caminando, corriendo, saltando, balanceando los brazos cuando caminan, etc.²³⁸

Fundamento de su método sería la búsqueda de estimular las "actividades" de aprendizaje del educando.

La finalidad de la Rítmica consiste en colocar a sus adeptos, al terminar los estudios, en la situación de poder decir "Yo siento" en lugar de "Yo sé"; y, especialmente, despertar en ellos el deseo imperioso de expresarse, después de haber desarrollado sus facultades emotivas y su imaginación creadora²³⁹.

El mismo Jaques-Dalcroze era un gran improvisador al piano, en el estilo clásico-romántico del siglo XIX. Para él, la improvisación, especialmente al piano, y los métodos tendientes a desarrollar ésta en el estudiante eran fundamentales, dándole un gran valor y considerando una falencia que esta no se considere dentro de estudios instrumentales. Está relacionada con la idea de acceder a un mundo de elementos musicales -armonía, melodía, ritmos, etc.- completamente nuevo y lleno de posibilidades, basado en las características estéticas clásico-románticas, por un lado, y las tradiciones musicales folclóricas, propias del lugar -Ginebra, en este caso-; la improvisación, por tanto, deriva de distintos cantos o piezas que serán variadas y adaptadas de manera espontánea.

²³⁸ Jorquera, 2004, p. 27

²³⁹ Jaques-Dalcroze; en Frega, 1994, p. 77

[Para Jaques-Dalcroze] es significativo que el niño empiece a hacer improvisaciones cortas desde muy pronto, aunque sean de dos compases, más tarde de cuatro compases, luego de ocho compases y así progresivamente, con el fin de que los niños vayan creando sus propias composiciones²⁴⁰.

En el método de Jaques-Dalcroze, la improvisación es importante en dos aspectos:

1.- La improvisación al piano por parte del profesor, "creando la música a medida de cada situación pedagógica. Así la pone en conexión con los movimientos que los alumnos estén realizando en cada momento concreto²⁴¹";

2.- Por parte de los mismos alumnos, "pues favorece su capacidad creativa y la creación de su propio lenguaje artístico y expresivo²⁴²".

La finalidad de la Rítmica es, además, la de permitir a los alumnos el inventar y después realizar cualquier sucesión y cualquier combinación de movimientos asociados o disociados, de acciones sinérgicas o antagonistas. Los ejercicios del método Jaques-Dalcroze tienden a establecer una corriente ininterrumpida entre las concepciones imaginativas y los actos realizados. Se trata, por decirlo así, de una penetración de lo intelectual por lo irracional, o, como dice Ribot²⁴³, del inconsciente por el consciente²⁴⁴.

Hay que destacar que si bien la improvisación es importante para el método de la Rítmica, siempre es orientada como una herramienta para el aprendizaje de los elementos musicales tradicionales, en cuanto al ritmo, la armonía y la melodía. Ejemplo de esto es el trabajo con "consignas",

²⁴⁰ Lago y González, 2012, p. 93

²⁴¹ UNIR, 2012, p. 37

²⁴² UNIR, 2012, p. 37

²⁴³ Théodule-Armand Ribot (1839-1916), psicólogo francés.

²⁴⁴ Llongueras, 1942, p. 94-95

indicaciones al alumno para que trabaje desde la improvisación algún aspecto relacionado con la materia o contenido teórico tratado.

Se pueden ir dando consignas al niño a modo de “reglas”, como por ejemplo, si estamos trabajando un giro melódico, podemos empezar haciendo que el niño tan solo improvise el ritmo, después podríamos marcar una improvisación más larga en la que aparezca al menos un giro melódico en cuestión (o dos o tres, según convenga y según la capacidad del niño). Si lo que trabajásemos fuese un patrón rítmico, el niño improvisaría las notas respetando el motivo rítmico propuesto²⁴⁵.

Se expresa también en los otros pilares fundamentales del método de Jaques-Dalcroze: el solfeo y el movimiento. Estos dos aspectos están estrechamente relacionados con el sonido y la percepción auditiva, y el desarrollo de ésta.

Estas dos actividades evolucionan en directa conexión con la sensorialidad auditiva: todo elemento del lenguaje musical, tanto en atributos acústicos del sonido, como en estructuras formales, es oído, realizado corporalmente, entonado, graficado²⁴⁶.

Entre el cuerpo y la música hay un elemento común, que es el movimiento; una medida común, que es el tiempo, y una común expresión, que es el ritmo²⁴⁷.

Sus ideas acerca del movimiento y su relación con el ritmo y el sonido tuvieron una gran influencia, entre otros ámbitos, en los precursores de la danza moderna, como Mary Wigman y Rudolf Laban, así como en otros pedagogos musicales como Orff o Willems.

²⁴⁵ Lago y González, 2012, p. 93

²⁴⁶ Frega, 1994, p. 85

²⁴⁷ Llongueras, 1942, p. 73

Otro aspecto importante de la Rítmica es el trabajo de conjunto. Jaques-Dalcroze plantea como condición óptima de aplicación de la Rítmica el trabajo grupal, y la interacción musical en grupo. El mismo comenzó trabajando con bailarines, actores y músicos, dando importancia a la interdisciplinaridad entre las artes, como medio creativo y pedagógico.

También el trabajo auditivo es muy importante, para el desarrollo del sentido tonal, y del oído. Promueve una especie de "escucha activa", en la que exista una respuesta espontánea a través del gesto, el movimiento o el canto, de las audiciones, por lo general improvisadas.

Jaques-Dalcroze propone una secuencia²⁴⁸ metodológica de dificultades en las actividades, en lo que sería una especie de organización programática:

- 1.- Ejercicios que cultivan la atención;
- 2.- Preparación y ejercitación del cuerpo;
- 3.- Ejercicios de reacción rápida y autodominio;
- 4.- Ejercitación del oído y preparación para la música;
- 5.- Ejercicios de conjunto: apreciación del espacio y disciplina de grupo;
- 6.- Ejercicios de expresión individual: espontánea, musical y plástica.

²⁴⁸ Tal como las enuncia Frega, 1994, p. 86

En estas podemos evidenciar claramente la importancia que puede tener la improvisación como herramienta pedagógica en el método desarrollado por Jaques-Dalcroze: en 3) reacción rápida; en 5) ejercicios de conjunto; y en 6) expresión individual espontánea.

3.1.1.2.2.- Zoltán Kodály

Zoltán Kodály nació en 1882, en Kecskémét, Hungría. Creció en una atmósfera musical, de parte de su padre, quien tocaba el violín, y su madre, el piano. El mismo desde muy joven aprendió a tocar varios instrumentos, participando en la música de cámara que interpretaban en casa, y de la orquesta escolar. Estudió en Budapest con János Hans Koessler. Desde muy joven comenzó a componer, y poco después a enseñar composición.

Para Kodály, la música de raíz folclórica siempre fue muy importante, al punto de ser base no sólo de su trabajo como compositor, sino también como pedagogo. No obstante, fue siempre un músico interesado en conocer ampliamente la música de otras partes de Europa, especialmente la música de escena, viajando a lugares como Bayreuth, Salzburgo, París o Berlín, especialmente para interiorizarse de este tipo de música. “La investigación

etnomusical es un elemento central en toda la producción de Kodály, musical y educativa, siendo ingrediente esencial de su poética compositiva²⁴⁹.

Junto con su colega y amigo Béla Bartók, fue un gran recopilador de la música folclórica de su país, identificándola como "base de la cultura nacional"²⁵⁰.

Quiso restaurar la tradición de su pueblo, realimentando el hacer musical cotidiano que, a su gusto, estaba demasiado influido por la música alemana²⁵¹.

Con influencias del método inglés *Tonic Sol-Fa* y de las ideas de Jaques-Dalcroze sobre el solfeo, y tomando como base la tradición musical folclórica, Kodály desarrolla su "Método Coral", que tiene como fin la maestría musical y la interpretación a primera vista, desde los primeros años de la infancia.

La principal práctica del método coral es el canto, como expresión musical esencial, basado en la música de tradición folclórica.

El ideal esencial que pretende poner en práctica consiste en la convicción de que es el canto coral la herramienta más inmediata para el aprendizaje musical que tiene como objetivo, según el punto de vista de Kodály, lograr la alfabetización musical²⁵².

²⁴⁹ Jorquera, 2004, p. 34

²⁵⁰ Alcalá-Galiano, 2007, p. 261

²⁵¹ Frega, 1994, p. 186

²⁵² Jorquera, 2004, p. 35

Kodály fundó su primera escuela, en donde los niños recibían formación musical a diario, en 1950, y desde esa fecha su metodología se expandió por todo el país, desde los jardines infantiles a los conservatorios, al punto de que actualmente es parte fundamental de los planes educativos de Hungría.

Su método se basa en la convicción de que las capacidades del niño se desarrollan y maduran gracias al conocimiento de las canciones de tradición oral de su país, "repertorio que define como 'lengua materna musical'²⁵³". En el tiempo en que Kodály desarrolló su método, el folclore en Hungría, una sociedad con gran base agrícola y campesina, estaba muy arraigado y era parte esencial de la vida cultural y social de las personas.

La práctica del canto colectivo también es muy importante en el método coral, al punto de ser un método exclusivamente grupal.

[Los textos de Kodály están] graduados desde el punto de vista estructural desde la monodia hasta la polifonía, y desde el punto de vista vocal, desde temas pentatónicos de poco relieve interválico, pasando por completar la heptafonía y llegar al dominio del trabajo "a voces"²⁵⁴.

Como instrumento, se considera la voz humana como el medio expresivo preferido, por ser el más cercano y con mayor alcance de todo tipo de personas: "La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos

²⁵³ Jorquera, 2004, p. 35

²⁵⁴ Frega, 1994, p. 198

poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana²⁵⁵. Su uso tiene que ver también con el carácter colectivo del canto, como medio de integración social.

Además del canto, el método promueve la práctica instrumental, el movimiento y la danza.

Cabe destacar que el método coral Kodály prontamente se estructuró de manera programática, para ser integrado en la formación musical y en las escuelas en general. Esta estructura educativo-musical homogénea, desarrollada e incorporada en los programas educativos, tuvo como fruto la construcción de una identidad cultural musical en Hungría.

La tradición oral es muy importante para Kodály, como ya hemos dicho. La mutabilidad y adaptabilidad de ésta es esencial para su metodología, por lo que, si bien el soporte escrito es importante, es más, uno de los objetivos de su método es aprender la lecto-escritura musical, la espontaneidad y la improvisación son parte fundamental de la práctica musical en el método coral.

Al igual que la lengua materna, la 'lengua materna musical' no se desarrolla en base a patrones o normas establecidas, sino que surge de la

²⁵⁵ Szőnyi, 1976, p. 13

intuición y de la exploración, en las que el niño va por sí mismo descubriendo distintas posibilidades.

En este sentido, en el pensamiento kodalyano la improvisación juega un papel muy importante, pero como medio para aprender el lenguaje musical escrito, de la melodía, el ritmo y la armonía; en fin, de la teoría de la música.

La improvisación, bien sea en el ritmo, melodía o armonía, juega un papel muy importante en la instrucción y a los niños se les motiva para que actúen individualmente, lo que sirve, en parte, como una preparación para el estudio de la armonía y supone un estudio más profundo y una práctica más intensa de la teoría de la música²⁵⁶.

El objetivo básico de la improvisación en la educación musical es que el niño trabaje lo más activamente posible con elementos musicales y no se imagine que es tal o cual compositor. Esta actividad tendrá valor musical sólo si el alumno ha desarrollado un sentido por las armazones formales y tonales de estilo. Aparte del desarrollo de las habilidades expresivas y creativas, la aplicación y la práctica de la improvisación representan el cultivo de las habilidades relacionadas con la forma, el tono, la armonía, etc. y también con la elevación a un nivel más alto del pensamiento y de los reflejos musicales²⁵⁷.

El acercamiento al ritmo y la melodía también son, al principio del aprendizaje, de carácter improvisado. En el aspecto melódico, Kodály hace uso de la escala pentáfona (tradicional del folclore húngaro), utilizando primero el intervalo de tercera menor sol-mi, con el que se pueden realizar distintos juegos sonoros, y poco a poco agregando notas a la escala: el la, el do y el re. Se utiliza este sistema de intervalos como un primer acercamiento a la melodía, sin

²⁵⁶ Szőnyi, 1975, p. 32

²⁵⁷ Friss, 1975, p. 162

basarse en piezas escritas o prefijadas, sino que jugando con las notas (utilizando, por ejemplo, la Fononimia, sistema que iguala ciertos gestos manuales con las notas, para ir indicando qué se debe cantar, basado en el método *Tonic Sol-Fa*). También melódicamente se pueden realizar respuestas improvisadas a frases melódicas propuestas por el profesor: “Durante los períodos normales de clase, la improvisación sigue un sistema regular: a la pregunta del profesor (terminando en la nota dominante) el alumno dará una respuesta idéntica pero terminando en una cadencia tónica²⁵⁸”.

Asimismo se tratará de hacer que los alumnos hagan la improvisación de un final para una secuencia en su tono correcto, la improvisación de una segunda parte (ostinato, *musette*, o parte independiente) para una canción dada, o la improvisación de armonías, si es posible, etc. Lo más importante es que en todas las clases se le dé al alumno una oportunidad para desarrollar su creatividad²⁵⁹.

Incluye en otros casos la improvisación polifónica, sobre todo en canon, y también de acompañamientos.

La improvisación de acompañamiento comienza improvisando funciones. Al principio es suficiente si el alumno improvisa una dominante cadencial para la melodía oída, En una etapa posterior puede introducirse gradualmente la función subdominante. El objetivo último es que los alumnos sean capaces de improvisar partes acompañantes simples para varias canciones folklóricas conocidas²⁶⁰.

²⁵⁸ Szőnyi, 1975, p. 76

²⁵⁹ Szőnyi, 1975, p. 77

²⁶⁰ Friss, 1975, p. 164

Algo similar sucede con la aproximación al ritmo: se utilizan sílabas para identificar las distintas figuras rítmicas (por ejemplo *ta* para la negra, *ti-ti* para las dos corcheas, *tiri-tiri* para las semicorcheas, etc.), y a partir de ahí desarrollar distintas rítmicas de carácter espontáneo. Es importante destacar la asimilación que se puede realizar de estas sílabas con el movimiento (correr, andar, aplaudir), lo cual acerca la rítmica de Kodály a las ideas de Dalcroze.

En cada una de las fases del proceso de la enseñanza, se puede motivar al niño para que actúe y también para que desarrolle su poder de iniciativa. La improvisación inmediata de alguna fórmula rítmica melodía, forma parte integral de la enseñanza de estos elementos. Desde el principio los alumnos hacen algunos pequeños ejercicios de fononímica de mano o llevan a cabo, entre ellos, sencillos ostinatos rítmicos. En un nivel más avanzado se utilizan muchos y diferentes métodos de improvisación. Al principio, cuando los niños están practicando preguntas y respuestas, solamente improvisan respuestas, pero más adelante, hacen también preguntas musicales. En un nivel más avanzado se utilizan canciones folklóricas típicas húngaras para la improvisación de preguntas y respuestas²⁶¹.

Por otro lado, para el método de Kodály es fundamental la notación musical, y es uno de sus objetivos primordiales. Según Kodály "un niño no debería comenzar jamás el estudio de un instrumento sin haber aprendido previamente la lectura musical²⁶²". Se utiliza una serie de signos adaptados de la notación tradicional para la enseñanza a niños. Es de entender que cualquier práctica improvisatoria, como dijimos, tiene como objetivo final introducir al niño en la lecto-escritura musical, sin perjuicio de que la práctica musical se enriquezca con la experiencia en la improvisación.

²⁶¹ Szőnyi, 1975, p. 74

²⁶² Szőnyi, 1976, p. 16

Finalmente cabe destacar que, según Kodály, "la música no se entiende como entidad abstracta (...), sino vinculada a los elementos que la producen (voz e instrumento)²⁶³". Esto quiere decir que no es la hiperracionalización de los elementos teóricos y su aprendizaje lo que educa en música a las personas, sino su práctica concreta, de la que se pueden desprender estos elementos, ayudando a interiorizarlos y a comprenderlos mejor.

3.1.1.2.3.- Carl Orff

Nació en 1895 en Munich. Fue un reconocido compositor y pedagogo alemán. Es considerado el primer educador de la música "progresista" reconocido internacionalmente. Como compositor, recurrió sistemáticamente al estudio de la historia de la música, en particular de las obras de compositores antiguos como Monteverdi, para dar fundamento a sus innovaciones creativas. Sostenía que "el compromiso musical debía ser inmediato y para todos²⁶⁴". En este sentido, "se enfatiza la formación para la vida, no sólo la educación musical profesional²⁶⁵".

Sin lugar a dudas, su método (conocido como el *Orff-Schulwerk*) ha transformado la enseñanza musical a nivel mundial, al punto de ser adoptado y

²⁶³ Morales, [s.a.], p. 6

²⁶⁴ Alcalá-Galiano, 2007, p. 263

²⁶⁵ Frega, 1994, p. 109

adaptado en varios países, y asimismo ha influido en pedagogos posteriores y en el desarrollo de los currículos musicales en las escuelas.

Entre otros, el concepto orffiano ha tenido el mérito de introducir en las aulas escolares de muchos países del Occidente instrumentos de calidad superior respecto a los que se acostumbraba a usar hasta entonces, además de la extraordinaria intuición constituida por el concepto de *rhythmischer Baustein* – en español célula rítmica – que refleja la observación empírica acerca del aprendizaje infantil relacionado con la percepción misma del ritmo, es decir no como impulsos aislados, sino como grupos de sonidos dotados de sentido²⁶⁶.

El *Orff-Schulwerk* tiene su origen en su labor como Director de Música de la *Günther Schule* en Munich, famosa por la enseñanza de la gimnasia y la danza. En este cargo, Orff pudo darse cuenta de la necesidad de crear un repertorio adecuado para la expresión corporal y del movimiento, para el aprendizaje de la danza. Desde ahí desarrolla su método, cuyo aspecto central es la unión entre gesto, música y palabra,

Para el niño (como para el hombre primitivo) el habla y el canto, la música y el movimiento forman un todo indivisible; esta conexión íntima es la que nos conduce con naturalidad y sin salto alguno de las palabras habladas al ritmo, de las formas rítmicas a la melodía²⁶⁷.

Sus expresiones principales son el movimiento, la práctica musical a través del uso de instrumentos musicales, y la improvisación. Desde el ámbito de la danza, se acercaría a la enseñanza musical integral, especialmente en niños, como forma de desarrollar las capacidades musicales desde temprana

²⁶⁶ Jorquera, 2004, p. 32

²⁶⁷ Graetzer y Yepes, 1961, p. 7

edad. “Carl Orff buscó el desarrollo musical de las nuevas generaciones con un sentido pedagógico amplio, no limitado a las academias especializadas, sino pensando en la escolaridad general²⁶⁸”.

Para Orff, el elemento fundamental es el ritmo, como la expresión musical primaria del hombre. Principalmente el ritmo expresado en el movimiento, en lo físico. En la clase, el profesor debe motivar a experimentar la música a través del movimiento; los ejercicios propuestos por Orff, que sirven de pauta para el docente, van acompañados por coreografías creadas especialmente por este último²⁶⁹.

En las clases se da la oportunidad de experimentar la música a través de la expresión vocal, instrumental y corporal porque se entiende que la música y la danza son experiencias que enriquecen nuestra vida en la medida en que participamos de ellas emocionalmente²⁷⁰.

En colaboración con la educadora Gunild Keetman, compuso la mayor parte del *Musik für kinder*, el repertorio instrumental que conforma la base del *Schulwerk*. Piezas para panderetas, cascabeles, maracas, timbaletas, xilófonos, metalófonos, cajas chinas, tam-tam, panderos, platillos, gongs, timbales, triángulos, etc., compuestas para facilitar las bases de la improvisación, utilizándolos como medios de expresión musical individual, y

²⁶⁸ Frega, 1994, p. 103

²⁶⁹ UNIR, 2012, p. 17

²⁷⁰ UNIR, 2012, p. 18

para estimular la creatividad. El trabajo instrumental está estrechamente relacionado con el juego, con los instrumentos y los sonidos musicales. “Desencadenó la invención y la recreación de instrumentos que, por su simplicidad técnica, permitieran la ejecución por parte de aprendices de la música como son los niños y jóvenes a quienes estuvo destinado su aporte didáctico²⁷¹”.

Sus creaciones no tienen otro valor que la autenticidad que les confiere el libre juego de sus facultades musicales (...) pone en juego su inteligencia, ejercita sus posibilidades motrices al cantar, tocar o accionar y obtiene la confianza en sí mismo que sólo se adquiere en la contemplación de la obra personal felizmente realizada²⁷².

En este sentido, el repertorio ofrecido por Orff como material de aplicación, no es más que una guía que sirve para ser tomada como referencia, transformar, variar sus partes, agregar o quitar elementos, todo con el fin de estimular la inventiva de los estudiantes.

Para Orff, la actividad grupal es fundamental. A partir de elementos musicales básicos, la colaboración grupal es la que constituye la base de la construcción musical, sumada al aprendizaje de los elementos técnicos y teóricos de la música. “La habilidad interpretativa debía adquirirse de modo casi

²⁷¹ Frega, 1994, p. 97

²⁷² Graetzer y Yepes, 1961, p. 9

ritual, en grupo, con imitación e invención como polos positivo y negativo formando así, el núcleo de su metodología²⁷³”.

Fuertemente influido por su cercanía a la danza contemporánea, y la variedad de uso de la improvisación, Orff la vio como posibilidad, primero en su música compuesta para escena, y posteriormente en su labor pedagógica.

Orff consideraba la improvisación y el desarrollo de la creatividad musical por sobre las destrezas notacionales e instrumentales, al punto de subordinar estas últimas a las anteriores.

Se trata de abandonar la teoría memorística en favor de la práctica activa de la música en sus elementos, facilitando la actividad lúdica infantil de búsqueda, permitiendo el descubrimiento de los elementos del discurso musical y su utilización y combinación²⁷⁴.

Lo principal es el desarrollo temprano en el niño de una expresión espontánea y creativa.

[Se utilizan] los aspectos de la música que más refuerzan la actividad creativa, como la composición y la improvisación, es decir, que no solo se aprende un repertorio fijo de canciones y danzas, sino que éstas se pueden modificar y se pueden realizar otras distintas. Para ello, se proporcionan elementos muy sencillos, de modo que los niños puedan jugar con ellos y combinarlos²⁷⁵.

²⁷³ Alcalá-Galiano, 2007, p. 263

²⁷⁴ Frega, 1994, p. 101

²⁷⁵ UNIR, 2012, p. 18

Las improvisaciones comienzan más o menos pronto según el desarrollo de los niños y llevan a las rondas, con palabras tomadas de las canciones infantiles. En esta primera etapa, se busca esencialmente que el niño se exprese espontánea y plenamente por medio de la música, siendo este último resultado más deseable que una formación técnica intensa²⁷⁶.

Considera que la improvisación sólo se puede realizar en base a un lenguaje musical adquirido, o por lo menos conocido, por lo que la improvisación o inventiva espontánea de los niños debe ser guiada y controlada por el profesor, en base a conocimientos aprendidos con anterioridad. Asimismo se requiere un cierto dominio técnico de los instrumentos musicales.

Para esto se propone la limitación de los medios como regla básica, para llevar por un cauce guiado y controlado la acción creativa. Se toman ciertos elementos de la música que se va a variar (por ejemplo, el ritmo), y se comienza realizando pequeñas variaciones (subdivisiones, aumentaciones, etc).

3.1.1.2.4.- Edgar Willems

Este pedagogo belga nació en 1890. Realizó sus estudios primero en la Escuela Normal de Maestros, y posteriormente en la Academia de Bellas Artes de Bruselas. Es importante notar que antes que músico (compositor o intérprete), a diferencia de Dalcroze, Kodály u Orff, Willems fue profesor,

²⁷⁶ Collin, 1955, p. 253-254

carrera que ejerció antes de interiorizarse en la música, a la cual se acercó como autodidacta, improvisando y componiendo sin formación alguna en teoría de la música; esto le hizo llegar a la convicción de que la música y sus elementos fundamentales provienen de la naturaleza intrínseca del hombre.

Hacia 1925, ya convencido de que su vocación era la pedagogía musical, Willems estudia en el Conservatorio de Ginebra, donde recibe formación en música. En este lugar además conocería a Emile Jaques-Dalcroze, quien influiría profundamente en el método que Willems desarrollaría.

El método de Willems se basa en la convicción de que el arte, en este caso la música, tiene sus orígenes, más que puramente en un supuesto talento o don, en la *psique* humana y en el potencial musical que cada persona tiene, basado en los elementos naturales inherentes al ser humano. Para Willems, la música está estrechamente ligada a la naturaleza humana, y sirve para despertar y desarrollar las facultades del hombre. “La música forma parte de la naturaleza y sigue sus pautas estructurales. También los seres humanos, de modo que hay un nexo profundo y natural entre ambos²⁷⁷”.

En este sentido, relaciona los aspectos de la música con características psicológicas de la persona: melodía y afectividad, ritmo e instinto, armonía e

²⁷⁷ UNIR, 2012, p. 11

intelecto. En torno a esto, “formuló una teoría psicológica sobre la música, que se desprende directamente de su concepto filosófico y pedagógico de la música, entendida como profundamente ligada a su preocupación por la vida interior del ser humano²⁷⁸”.

Propone que el alumno escuche, cante, se mueva, piense, defina, interprete instrumentos. Es decir -probablemente debido al fuerte respeto por la naturaleza del ser humano- el método propicia la espontaneidad participativa en todas las formas humanas del hacer -para conocer- musical²⁷⁹.

Para Willems es primordial la enseñanza de los más pequeños, estimando adecuado comenzar la formación musical en torno a los 3 años de edad. Como considera que los aspectos fundamentales de la música se expresarían de manera innata, plantea que a esta edad los niños ya tienen la capacidad de desarrollar sus aptitudes musicales. Por otro lado, la formación musical aportaría a su desarrollo como seres humanos.

[Willems] partió de la admiración por las capacidades de los niños para aprender si se estimulan sus capacidades adecuadamente mediante una metodología activa e inventiva (...) El método comienza a esas edades con clases de pre-solfeo o pre-instrumento, que van preparando el oído y el sentido del ritmo para las etapas posteriores de la formación musical²⁸⁰.

Como elementos importantes, Willems considera el movimiento, el ritmo y la audición musical. Para él es muy importante que el pequeño estudiante

²⁷⁸ Jorquera, 2004, p. 38

²⁷⁹ Frega, 1994, p. 178

²⁸⁰ UNIR, 2012, p. 10-11

aprenda a discriminar y expresar los elementos de la música, muy previamente a comenzar a interiorizarse en la notación escrita, aunque no deja de lado el conocimiento de los conceptos como tales. Por esto mismo, deja de lado cualquier elemento extramusical, elementos que en su opinión confunden y saturan el entendimiento del niño, y se basa en elementos meramente musicales, como materiales sonoros (campanillas, maderas, etc.), canciones, percusiones, etc.

Willems da a su método una estructura basada, más que en pasos metodológicos, en principios.

Edgar Willems prefiere la enunciación de principios. (...) relacionar el hacer con la teoría; respetar la participación feliz; asociar melodía, ritmo y armonía con afectividad, instinto e intelecto; favorecer la búsqueda individual, estimular el desarrollo del gusto, propiciar un estudio musical completo y serio para todos los niños; favorecer el conocimiento de todas las músicas²⁸¹.

Esta estructura, siempre pensada desde la iniciación musical de los más pequeños, considera una graduación de cuatro fases²⁸²:

1er Grado de iniciación musical: vivir-revelar-sembrar. Basado en fenómenos musicales concretos y orales para despertar el interés sin preocuparse por los resultados.

²⁸¹ Frega, 1994, p. 179

²⁸² Tal como se enuncian en UNIR 2012, p. 12.

2do Grado de iniciación musical: despertar-impregnar-asociar. Buscando una mayor precisión en el ritmo, la memoria musical, la afinación y el timbre de la voz.

3er Grado de iniciación musical, presolfeo y preinstrumental: ordenar-tomar conciencia. En el que se va pasando de lo concreto a lo abstracto y se inician las aplicaciones instrumentales.

4to Grado. El solfeo vivo: alfabetización musical-lecto-escritura. La escritura musical es el objetivo fundamental y se acompaña con la improvisación.

Considerando que cada clase, a su vez, consta de 4 momentos: audición, ritmo, canto, y movimiento corporal.

Como se puede ver, en la graduación de etapas, Willems da gran importancia a la ejecución musical vocal e instrumental, y al adiestramiento del oído musical. Sólo en la última etapa considera la escritura musical como objetivo.

Willems considera que cualquier teorización debe provenir de la experiencia auditiva, de la imaginación sonora, que luego se traduce en técnica. Por esto sus actividades promueven antes la experiencia práctica que el conocimiento teórico.

Willems promueve experiencias de juego y de improvisación que faciliten la conformación de una base auditiva del sonido musical en sus interrelaciones, sólido

fundamento de un desarrollo teórico - práctico basado en los principios y las funciones del solfeo²⁸³.

La vida precede a la conciencia y, en consecuencia, la experiencia debe anteceder a la forma en la educación musical: primero se experimenta en todo su gozo el fenómeno musical y después se lo convierte en una estructura²⁸⁴.

Por esto, antes de cualquier actividad centrada en la lecto-escritura, Willems privilegia la práctica musical, ya sea mediante la audición activa, la expresión físico-rítmica, o la creación musical espontánea, siguiendo ciertos parámetros musicales.

Hace la diferencia entre los elementos que están inherentes en la naturaleza del niño, y aquellos que hay que inculcar.

El niño que respira, camina, corre, salta, posee el instinto rítmico. Hay que darle libertad a este instinto, desarrollarlo (...) Liberemos lo que es natural y desarrollemos la espontaneidad a fin de que el niño pueda crecer según las leyes de su propia naturaleza²⁸⁵.

En este sentido, siempre desde el enfoque en la formación de los niños, Willems da importancia a la improvisación como expresión de la naturaleza musical del ser humano, la que puede expresarse en el ritmo relacionado con el movimiento, o en el canto instintivo y precoz de los niños.

²⁸³ Frega, 1994, p. 178

²⁸⁴ UNIR, 2012, p. 11

²⁸⁵ Willems, 1950, p. 19-20

He podido observar que muchos pequeños, a una edad que puede variar entre los dos y los cinco años, improvisan canciones que tratan de flores, plantas, animales o de cualquier cosa. Alguna otra vez se trata de una interminable improvisación sobre una sola frase o incluso sobre una sola palabra²⁸⁶.

Asimismo, es muy importante la propia espontaneidad y búsqueda del niño, en su curiosidad por comprender y aprehender los elementos constituyentes de la música.

Al niño le gusta también descubrir las cosas por sí mismo; si es preciso, se puede provocar el descubrimiento mediante preguntas. Realiza con agrado el ejercicio inventado por él mismo o por uno de sus camaradas. Cualquier elemento encontrado por un alumno estimula la actividad, la emulación y vivifica así la clase²⁸⁷.

[El profesor] debe explotar el interés del niño con paciencia, dejar que se concentre, hacer variaciones y sentirse él mismo en estado de búsqueda, esforzándose por penetrar cada vez más en la naturaleza profunda de las cosas, y que, gracias al don de sí mismo, entregan sus secretos²⁸⁸.

3.1.1.2.5.- Violeta Hemsy de Gainza

Violeta Hemsy de Gainza es una pedagoga, psicóloga social y pianista argentina, nacida en 1930. Ha publicado textos relacionados con la pedagogía musical en diversos ámbitos, que incluyen didáctica instrumental, musicoterapia, conjuntos vocales, improvisación musical, etc., siendo considerada una de las voces más influyentes en el campo de la pedagogía musical del siglo XX en Latinoamérica.

²⁸⁶ Willems, 1950, p. 26

²⁸⁷ Willems, 1950, p. 41

²⁸⁸ Willems, 1950, p. 51

En su obra la improvisación musical ocupa un lugar de gran importancia, considerándola fundamental para el desarrollo del lenguaje musical y de la técnica instrumental. Hemsy de Gainza ha desarrollado un método de improvisación musical que justamente pretende introducir al estudiante en esta práctica, y desde ella desarrollar capacidades y destrezas relacionadas con la práctica musical en general, construyendo "un camino que permita a los alumnos un acceso maduro"²⁸⁹ al arte musical.

En este método, la improvisación está considerada al mismo nivel del lenguaje hablado, por cuanto ambas son expresiones espontáneas de un lenguaje, comparando a su vez la composición con la redacción escrita. En este plano, la improvisación musical sería una práctica necesaria para comprender y aprender el lenguaje musical plenamente, y una educación musical puramente basada en la lecto-escritura de materiales ya creados suscitaría una falencia en el desarrollo musical del estudiante.

Si solamente le enseñáramos a recitar o a transcribir de memoria poesías, relatos, obras literarias, no podría desarrollarse y ni siquiera entender el significado de lo que está diciendo. Si solamente lo preparáramos técnicamente para copiar con fidelidad y cuidado dibujos, pinturas y esculturas famosas desvirtuaríamos el sentido de su infancia y con ello partes esenciales de su vida futura. ¿Por qué olvidar entonces que la música también le pertenece y que con ella puede jugar, decir, enviar "cartas" y mensajes personales?²⁹⁰

²⁸⁹ Hemsy de Gainza, 1983, p. 7

²⁹⁰ Hemsy de Gainza, 1983, p. 7

Define improvisación musical como "toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo"²⁹¹. Tiene carácter de acto expresivo, de comunicación, y no necesariamente tiene "coherencia" desde el punto de vista compositivo o estructural. Por otro lado, considera que el carácter de improvisación es asimilable al del juego, como práctica que retroalimenta la conciencia auditiva.

El Juego libre va realimentando, en una constante retroalimentación (*feedback*), la conciencia auditiva. Ello permitirá posteriormente, una participación cada vez mayor del oído y además un ensanchamiento del acopio de estructuras básicas que a menudo sirven al niño para iniciar el juego musical²⁹².

Considera que la improvisación, a grandes rasgos, consta de tres parámetros²⁹³, a saber:

- 1.- Materiales (sonoros y musicales), los cuales pueden provenir del ambiente o contexto, o del caudal musical individual;
- 2.- Objetivos, o fines de la improvisación, que pueden ser de carácter imitativo o creativo;
- 3.- Técnicas, o desencadenantes de la improvisación, que pueden ser de carácter musical o extra musical.

Plantea que la improvisación y la educación tienen rasgos comunes que hacen a ésta muy apta para su uso como herramienta pedagógica. Se refiere al

²⁹¹ Hemsy de Gainza, 1983, p. 11

²⁹² Hemsy de Gainza, 1983, p. 16

²⁹³ Hemsy de Gainza, 1983, pp. 11 a 13

carácter bidireccional de la educación, por cuanto por un lado busca la absorción de parte del estudiante de elementos, contenidos o lenguaje (en este caso musicales), y por otro la expresión personal/individual de lo que éste ya posee. La improvisación en cuanto proceso tiene ambas características implícitas en su forma de hacer, por lo que se convierte en una valiosa herramienta como medio de comunicación y de toma de conciencia, objetivos de toda educación. Como tal, puede ser útil en el aprendizaje del niño pequeño, el adolescente, el joven y el adulto.

La improvisación se aplica en dos sentidos a todo proceso de desarrollo, es decir a todo proceso educativo. Puede utilizarse para promover la expresión y la descarga personal; en tal caso la desinternalización de materiales y estructuras que realiza el educando permitirá al maestro conocerlo mejor y más rápidamente, al mismo tiempo que él experimenta el efecto benéfico de la acción expresiva y comunicativa. Por otra parte, la improvisación se aplica también con gran eficacia a los procesos de internalización de nuevas formas, materiales y estructuras. Mediante la manipulación (exploración-investigación) de los materiales sonoros se tiene acceso a la experiencia musical y al concepto musical²⁹⁴.

Hemsey de Gainza plantea que la improvisación tiene como objetivo general esta retroalimentación, la dinámica de absorber-proyectar. Como objetivos específicos (direccionados siempre al fin posterior que es el aprendizaje del lenguaje musical) propone²⁹⁵:

²⁹⁴ Hemsey de Gainza, 1983, p. 29

²⁹⁵ En Hemsey de Gainza, 1983, p. 25

- 1.- La aproximación y toma de contacto con el instrumento y, por medio de éste, con la música;
- 2.- La adquisición de los elementos del lenguaje musical;
- 3.- El desarrollo de la creatividad;
- 4.- El afianzamiento de la técnica instrumental.

Sugiere como técnica fundamental para el ejercicio de la improvisación, el uso de la Consigna, como orden, estímulo o instrucción para guiar al estudiante o al grupo a una acción improvisatoria. Plantea que “la consigna, enunciada generalmente por el maestro, guía o coordinador, apunta directa o indirectamente al objetivo específico de la improvisación. Su función consiste en desencadenar, activar, canalizar, orientar, aportar conciencia al proceso improvisatorio²⁹⁶”.

Define las características esenciales que puede tener la consigna como técnica fundamental²⁹⁷:

- 1.- Objeto o tema: alude a un aspecto determinado de la improvisación, que se convertirá en la variable fija o "dependiente", en contraste con los elementos indeterminados o aleatorios de ésta. Puede ser de carácter musical o extramusical;

²⁹⁶ Hemsy de Gainza, 1983, p. 25

²⁹⁷ En Hemsy de Gainza, 1983, pp. 25 a 28

2.- Dinámica o técnica de trabajo: puede ser implícita o explícita, individual o grupal, abierta o cerrada (en cuanto a grado de control), simple o compuesta (en cuanto a elementos o variables), única o seriada;

3.- Nivel de formalización: tiene que ver con el plano estructural o formal. Se trabaja a nivel tanto de microestructura o "trama" (relaciones entre los elementos internos de la estructura), como de macroestructura o "forma" (relaciones de la "trama" con el contexto general). En la consigna, estas pueden aparecer como forma externalizada o ausente (es decir, no requerida por la consigna, pero si propuesta por el improvisador, o inexistente, respectivamente), forma inducida (inducida por la consigna, pero no explícita), o forma pre-establecida (forma como soporte o base explicitada en la consigna);

4.- "Estilo" o tipo de improvisación: De carácter libre, exploratoria o de ejercitación, descriptiva o evocativa, imitativa o de correspondencia, juego con reglas, o automática.

Cabe destacar que la consigna puede contener más de uno de estos elementos a la vez, pudiendo esta ser o muy abierta o muy específica, dependiendo de las necesidades o requerimientos del profesor. Hemsy de Gainza propone una estructuración del uso de la consigna que vaya de lo simple a lo más complejo y específico, en base a una consigna que a su vez se va especificando con sub-consignas, lo que lleva en un mismo ejercicio a trabajar desde lo abierto y libre a lo específico y guiado.

3.1.1.2.6.- Instituto de Educación Musical

El Instituto de Educación Musical (IEM) es una asociación fundada en 1997 en España, cuyo propósito es "promover y potenciar un renovador sistema para el aprendizaje y la enseñanza de la música, al que llamamos La

Improvisación como Sistema Pedagógico"²⁹⁸, un método que busca utilizar la improvisación musical como medio para la educación musical, a nivel profesional. Su principal impulsor es el músico y profesor Emilio Molina, Director del IEM, y profesor del Real Conservatorio Superior de Madrid.

La Improvisación como Sistema Pedagógico es un sistema dirigido al aprendizaje instrumental en todos sus niveles, así como al aspecto teórico musical y compositivo. Se basa en dos elementos fundamentales: el análisis, como proveedor de conocimiento teórico, y la improvisación, como práctica e interpretación.

Estos aspectos indican el objetivo primordial del método: el aprendizaje de la lecto-escritura musical, en la línea de los principales pedagogos musicales del siglo XX.

Por un lado, la partitura y su análisis son el punto de partida desde los que surgirán los elementos a trabajar en la práctica improvisatoria, como el conocimiento de los elementos rítmicos, melódicos y armónicos, de expresión, sintaxis y estructura; la dificultad técnica de los ejercicios a escoger; y elementos relacionados con la interpretación musical en estilo.

²⁹⁸ Molina 2008b, p. 2

Pero, por otro lado, plantea la necesidad de que el análisis teórico no sea el único punto de partida para la interpretación, sino que se requiere además que el músico tenga un manejo y comprensión más profundo del lenguaje musical.

El análisis no lo es todo y no nos asegura una buena interpretación por sí mismo. El análisis, por más exhaustivo que sea, no presupone que sabemos manejar el lenguaje con libertad para nuestra comunicación personal ni asegura una interpretación correcta técnica y musicalmente²⁹⁹.

En este sentido es que la improvisación tiene importancia en la metodología IEM, pues se constituye en herramienta para³⁰⁰:

- 1.- Extraer los ejercicios aptos para el nivel y capacidad del alumno;
- 2.- Ponerlos en práctica mediante los recursos de la improvisación;
- 3.- Asimilar las reglas que rigen un determinado sistema musical.

El concepto de improvisación en la metodología IEM implica que se deben conocer los fundamentos y elementos del lenguaje musical, y que a mayor conocimiento de estos, la improvisación será de mayor "calidad". En este sentido, apunta a una improvisación según un lenguaje musical dado.

Las definiciones que más se acercan al pensamiento del IEM, son aquellas que resaltan la relación directa entre conocimientos e improvisación (...) la mente y la

²⁹⁹ Molina, 2008b, p. 8

³⁰⁰ En Molina, 2008b, p. 8

técnica del intérprete influyen poderosamente en la calidad de la improvisación; es decir, que no sólo no es contradictorio para la improvisación el hecho de pensar sino que por supuesto es un acto necesario que incidirá directamente en la calidad del resultado (...) No parece lógico que se pueda improvisar sin conocer el instrumento con el que improvisa y sin una preparación adecuada en los procesos obvios que rigen la presentación de los elementos compositivos³⁰¹.

Cercano a la visión de Hemsy de Gainza, el IEM homologa la improvisación con la expresión hablada. A este respecto, hace hincapié en la necesidad de "reglas" que ordenen y den coherencia a la improvisación, entendida como "la utilización libre y espontánea del lenguaje"³⁰², aduciendo a que este conjunto de reglas y conocimientos dan al intérprete una mayor libertad a la hora de expresarse de manera improvisada.

En la práctica, la improvisación en el método IEM, mediante un acercamiento analítico a ciertas piezas u obras, consiste en la transformación de -o estructuración sobre- elementos como el plan armónico, el acompañamiento, la melodía, etc. Utilizando distintos procedimientos como la transformación rítmica o melódica del plan armónico, simplificación de células melódicas, progresiones, adaptaciones armónicas del motivo, improvisación de acompañamientos para melodías dadas, entre otras posibilidades.

³⁰¹ Molina, 2008b, p. 9

³⁰² Molina, 2008b, p. 10

En síntesis, la unidad didáctica en el método IEM consiste en cinco pasos³⁰³:

- 1.- Selección de la obra o fragmento a trabajar, e interiorización en ella;
- 2.- Análisis de elementos musicales (melodía, ritmo, armonía, forma);
- 3.- Investigación, búsqueda y propuesta sobre elementos analizados;
- 4.- Improvisación a partir de elementos de la obra o fragmento;
- 5.- Composición o invención de obras similares a partir de la obra original.

Como podemos observar, a lo largo de la historia de la música la improvisación musical ha sido una parte fundamental en la formación de los intérpretes y compositores, al punto de ser una habilidad muy valorada. Sin embargo, con la mayor especialización que se fue requiriendo, y a la vez la racionalización que se impuso en los métodos de enseñanza, por un lado, y en la producción musical, por otro, esta práctica acabó por desaparecer de los espacios académicos.

El nuevo pensamiento con respecto a la pedagogía en general, y de manera específica la musical, que nace a fines del siglo XIX, dio un nuevo

³⁰³ En Molina, 2008b, p. 16

espacio a la improvisación como práctica musical. Como hemos visto, los grandes métodos de enseñanza musical del siglo XX dan gran importancia al desarrollo del estudiante, especialmente en sus aptitudes creativas, y proponen, entre otras herramientas, a la improvisación como práctica musical que permite desarrollar la creatividad.

Si bien es cierto que, por esta consideración de la improvisación como una valiosa herramienta en el aprendizaje musical, esta ocupa un lugar muy importante en las actividades que los distintos métodos proponen, logrando el interés y la participación del músico en ella, todos consideran, en mayor o menor medida, que el objetivo final y primordial es la lecto-escritura musical.

Creemos que el conocimiento de la lectura musical es una herramienta muy útil y de un valor muy grande en la educación musical, pero con el norte puesto en la lecto-escritura, tan clara y rígidamente establecido en los métodos recién vistos, no se da la oportunidad de acercarse a muchos aspectos de la interpretación y la creación musical que la improvisación, como práctica, puede develar y llevar a aprender³⁰⁴. Por otro lado, la improvisación también nos acerca a otras músicas que no necesariamente tienen su soporte en la escritura, o no se estructuran en base al lenguaje musical tradicional de

³⁰⁴ Como los vistos en 2.2.- Los múltiples planos de la improvisación libre musical.

Occidente; al definir la lecto-escritura musical como objetivo principal, estas expresiones musicales se excluyen inevitablemente del aprendizaje musical.

3.1.2 Experiencia práctica en “Taller de Improvisación Libre Musical”

El taller llevado a cabo en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en Santiago de Chile, del 12 al 16 de mayo del año 2014, tuvo como objetivo llevar a la práctica tópicos que hasta ahora solo tenían un soporte especulativo en nuestro trabajo de memoria. Además, el taller se presentó como una importante instancia en donde poder probar aspectos coyunturales en nuestro proceso que tienen que ver con la propuesta pedagógica de la improvisación.

Teniendo en cuenta el poco tiempo con el que dispusimos para este evento, que surgió como una necesidad en el transcurso del proceso y no como un fin último del trabajo, nos propusimos intentar de antemano que los estudiantes pudieran alcanzar objetivos transversales al grueso del trabajo. Proyectamos un *workshop* intensivo, que como objetivo principal pretendía “tomar conciencia del potencial creativo que toda persona posee y cómo éste puede ser desarrollado”.

A continuación exponemos los lineamientos, directrices de trabajo y actividades que sirvieron de soporte escrito del *workshop*, que gracias a los talleres “Rizoma”³⁰⁵ pudo ser posible.

3.1.2.1.- Programa del *workshop* de improvisación libre musical

Descripción

Es un taller de carácter grupal, enfocado a la toma de conciencia y al desarrollo del potencial creativo que toda persona posee, a partir de la realización de actividades que apunten a la práctica de la improvisación libre musical, como método de búsqueda parcial o heurística.

Se realizarán 5 clases de 3 horas pedagógicas cada una, donde se tratarán los contenidos de manera transversal y con un carácter progresivo.

Objetivo general

- Tomar conciencia de nuestro propio potencial creativo, no solamente bajo el contexto musical.

³⁰⁵ Talleres Rizoma parte en el año 2009 como una instancia de bienvenida a los nuevos estudiantes que ingresaban a la UMCE. De buenas a primeras el formato era el de taller de corta duración, posteriormente como una extensión del proceso, estos talleres fueron ampliando su duración y abarcando más temáticas. En los años 2010 y 2013 se adjudican fondos de proyectos de desarrollo departamental, asentándose ya como una plataforma estable dentro de esta institución. Talleres Rizoma se define como una organización “que promueve espacios de aprendizaje basados en relaciones humanas horizontales y empáticas, en diversas áreas del saber (área artístico-cultural, ecología, auto-cuidado, tecnología, etc.)” (UMCE, 2014, párrafo 3).

Objetivos específicos

- 1) Desarrollar una actitud permeable a la búsqueda y la experimentación.
- 2) Tomar conciencia de sí mismo y de los otros estableciendo relaciones de integración, comunicación y aceptación.
- 3) Desarrollar la capacidad de análisis de la práctica, tanto grupal como individual.
- 4) Valorar y comprender la experiencia de la improvisación libre musical.

Metodología

La metodología del taller se basa en la búsqueda parcial o heurística, consistente en, mediante la práctica y la experimentación -en este caso de la música improvisada- plantear los aprendizajes desde una perspectiva de cuestionamiento y resolución de problemáticas para de esta forma, adentrarse en una fase de autoconocimiento, conciencia del otro y de sí, evidenciando el aporte que significa para este proceso poder aprender del otro, tanto desde la individualidad como de la colectividad. La experiencia heurística en este sentido se esboza como una metodología de trabajo horizontal donde los monitores velan porque la conducción del proceso de aprendizaje se asiente en la idea de que los estudiantes puedan encontrar por sí mismos, la o las maneras de resolver las problemáticas que se presenten.

De esta forma la búsqueda se adentra en el valor que la creatividad representa al tener la capacidad de encontrar diversas soluciones a preguntas o situaciones que puedan darse en el contexto del quehacer creativo por medio

de la interpelación al juicio y a la acción desprejuiciada de los estudiantes. Así se invita a los educandos-creadores al autoconocimiento a través y en el contexto artístico por medio de esta práctica.

Estos planteamientos se llevan a cabo principalmente a través del ejercicio y la acción del “Juego” como instancia y como generador de un ambiente propicio en donde los estudiantes puedan desenvolver, literalmente, sus inquietudes en total confianza y sin prejuicios.

Así, se realizarán actividades mayoritariamente grupales, sin la salvedad de realizar pequeños ejercicios individuales, donde se pretenderá entablar un diálogo constante con problemáticas relacionadas con el hacer creativo, como por ejemplo el análisis crítico del propio quehacer, la sensibilidad-sensorialidad, la práctica grupal generando una toma de conciencia del potencial creativo y su cualidad dinámica.

Evaluación

Las evaluaciones no tendrán un valor cuantitativo sino cualitativo, y estarán determinadas por los logros grupales de los objetivos planteados por el taller. Los criterios de evaluación son:

- **Creatividad.**
- **Participación.**
- **Auto conciencia.**
- **Capacidad crítica.**

Las evaluaciones serán mayoritariamente grupales y se nutrirán de las conversaciones después de cada sesión de trabajo. Esto permite llevar a un plano de conciencia la experiencia vivida mediante el análisis y reflexión.

De manera complementaria se propone la construcción de un *Working Table* como método creativo de auto revisión y diálogo. Este dispositivo consiste en generar un mapa de conceptos, impresiones, aprendizajes, a través de una experiencia diagramática que los estudiantes crean en la medida en que el “lenguaje” aparece en el papel, dando la posibilidad de exteriorizar mediante la verbalización los puntos importantes para cada uno y cómo éstos se entrelazan. De esta forma la interpretación de cada concepto es diversa y no acotada a una competencia específica, por lo que se retroalimenta. Como complemento, se presenta como un espacio en donde se cruzan ideas de manera improvisada.

A continuación la descripción las reglas del trabajo del *Working Table*:

1. Trabajo de 40 min. de duración
2. Debe usarse solo la mesa de trabajo, no otros espacios.

3. Colocar palabras, imágenes, objetos, etc., que puedan ser cruzados, compartidos, completados, atravesados por otros.
4. Completar con palabras, imágenes, objetos, etc., lo que el resto de los compañeros arroje en el *working table*.
5. Trabajar en silencio.
6. Sacar 2 fotos de diversos planos del *working table*, en construcción o terminado.
7. Comentarios finales, *feedbacks* y sugerencias.

Esta práctica nos interesa como herramienta para experimentar con el lenguaje verbal, la acción y la performatividad de ambas, haciendo un glosario de reglas y materiales con el objetivo de conceptualizar un juego que podamos ofrecer a otros colectivos y artistas para que practiquen e intercambien ideas y experiencias entre el proceso, la experiencia, la imagen, el pensamiento y la acción.³⁰⁶

Según José Miguel Candela, el *table-word game* o *working table* es una experiencia diagramática práctica cuyos resultados son:

Un mapa que corresponde a un campo de conocimiento colectivo, que puede ser aplicado a procesos creativos diversos u otras experiencias experimentales, problematizaciones, etc. Una “mesa” que es a la vez un objeto sobre el cual se lee y comparte en un vocabulario creado colectivamente (Comunicación personal, 28 de marzo de 2014).

Contenidos

Los contenidos del curso se dividen en tres unidades, que se tratarán de forma entrelazada durante el desarrollo de éste:

³⁰⁶ Rojo, 2010, párrafo 2

1) **Pulsión creativa:** Las actividades o ejercicios en esta etapa estarán enfocados hacia la acción desprejuiciada, y a establecer un ambiente que propicie la confianza y el conocimiento del grupo, como base para, poco a poco, ir evitando el filtro extremo y caer en la híper racionalización. Con esto nos referimos a propiciar que el torrente de ideas pueda manifestarse en un flujo más espontáneo, no sesgado por cuestionamientos que resientan una actitud de disponibilidad propositiva, es decir, generar un replanteamiento del proceder habitual de un estudiante o de una persona común y corriente frente al conocimiento, expresado en el paradigma de pensamiento “pienso y luego existo” tan característico de la corriente Positivista.³⁰⁷

Por ejemplo, proponemos entablar un diálogo, implícito en un primer momento, en torno a las concepciones del cuerpo. ¿Por qué se considera sólo como un recipiente de nuestros pensamientos, alma o nuestro raciocinio? Por

³⁰⁷ Las ideas del positivismo surgidas en el siglo XVII avalada bajo el movimiento de la Ilustración, se extienden hasta nuestros días. Se ha generado una especie de secularización del pensamiento, cristalizando una forma de aprehender los sucesos basándonos solo en un radical racionalismo cerrando otras posibilidades de acción que tienen que ver, por ejemplo con la búsqueda y experimentación en pos de comprender nuevas formas de aprender. Este planteamiento lo proponemos principalmente porque pensamos que el aprendizaje de las artes no puede supeditarse a un estándar. Debemos recuperar la capacidad de ser honestos y espontáneos en este campo. Si pudiésemos abrirnos a nuevas concepciones de pensamiento podríamos generar procesos de aprendizajes que desarrollen nuestros potenciales como creadores, procesos que nos invitan a ser espontáneos y abiertos, a concebir al ser humano como un todo y no separándolo en mente y cuerpo, como un instrumento mecánico y un ente afectivo.

el contrario, proponer que el cuerpo es una construcción social y tan abstracta como el alma, pudiendo considerarlo como un todo, “somos cuerpo”.³⁰⁸

2) **Escucha:** En esta unidad las actividades se enfocarán en el conocimiento del grupo, de su capacidad de generar un entramado sonoro en la práctica colectiva. En este contexto se propiciará la “pérdida del ego”, lo que se traduce en paulatinamente desarrollar nuestra capacidad de escucha y sentido de cooperación que persigue un fin mayor. Nos abocaremos en la construcción colectiva intentando siempre entablar un diálogo sonoro considerando las posibilidades creativas que existan, “debemos generar un acto consistente, ser capaces de conectarnos o abstenernos de decir algo”³⁰⁹.

La escucha será planteada en directa función con la acción creativa. En el transcurso de un acto improvisatorio suceden eventos que pueden o no ser determinantes por lo que habrá una estrecha relación con algunas interrogantes clave, ¿qué está pasando?, ¿qué puedo hacer para prolongar un momento?, ¿es hora de cambiar el ambiente?

3) **Creación:** En esta unidad prima la praxis colectiva, y la conversación posterior a las improvisaciones, y previa al hecho de llevar a un plano analítico lo sucedido en cada ejercicio. Se generará un proceso de concientización de la

³⁰⁸ Cfr. 2.2.2.- El cuerpo.

³⁰⁹ Fiadeiro, Joao Charla Departamento de Danza Universidad de Chile, Octubre 2013

experiencia; así, la capacidad reflexiva retroalimentada por las vivencias del grupo servirá como apoyo para poder procesar las experiencias y aprender en base a la percepción del otro y al lugar que tiene la individualidad y la subjetividad en ello, entendiendo que es una etapa donde confluyen los demás temas. Los ejercicios de improvisación grupal serán guiados buscando la forma de estimular la acción honesta de los estudiantes, siempre procurando no reprimir sus acciones. Debemos estimular a los estudiantes para exteriorizar sus inquietudes de manera contextualizada, es decir, que puedan materializar y experimentar con sus intereses musicales en un contexto determinado o sea, pertinente a lo que está ocurriendo. Con pertinente nos referimos a una acción consecuente con lo que se está desarrollando.

Tabla de conceptos

<p>Pulsión creativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desprejuicio. - Crítica prematura (condena al error). - Impulsos. - Cuerpo sensible. 	<p>Escucha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “El otro” sentido de grupo. - Pérdida de la celebridad. - Habitar el espacio. - Distanciamiento de la “autoridad”. 	<p>Creación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decisiones consistentes. - Momento presente. - La crisis del yo/quebrar patrones para ampliar el rango. - Estado de flujo.
---	--	---

3.1.2.2.- Planificación de clases y guía de acción para monitores

Línea editorial

Sin ser excluyente de otras situaciones que se presenten, la práctica grupal tendrá como gran soporte el trabajo del color tímbrico. Lo planteamos en términos de la sumatoria de sonoridades en un contexto armónico abierto, presentado como una gran lámina sonora en donde priman las atmósferas que el grupo pueda sostener, esto como ejercicio de experimentación.³¹⁰

Día uno

UNIDAD I: **Pulsión creativa.**

Conceptos clave: Desprejuicio, Impulsos, Cuerpo sensible, Crítica prematura = condena al error.

Preámbulo

- Presentación del taller
- Presentación personal: datos
- Presentación lúdica: Actividad

³¹⁰ El resultado del taller estará determinado en gran medida por el grado de conocimiento y confianza que el grupo pueda establecer, para esto invitaremos a los participantes a que se atrevan a entrar en una dinámica simple pero lúdica donde la experimentación por medio del juego será transversal. Creemos que el conocimiento del grupo propiciado por medio de esta dinámica, puede potenciar muchas de las actividades que se den, además es una pieza fundamental al momento de intentar establecer un diálogo.

EJERCICIOS PRELIMINARES

- ¿Qué sonido crees que te caracteriza?, ¿qué sonido y gesto te caracterizan hoy? Estas interrogantes apuntan a propiciar un ambiente de desprejuicio teniendo como motor los impulsos, de manera de empujar a los alumnos a la acción natural sin retraerla producto del paso por el velo de la racionalización.

- *Training*³¹¹: Todos parten con los ojos cerrados en algún lugar de la sala, de pie, acostados, sentados, en la posición que prefieran pero ocupando todo el espacio disponible. ¿Qué es lo más lejano que pueden escuchar? traten de descifrar ese sonido, asociarlo a su fuente de emisión, piensen en la orgánica que posee. Paulatinamente ir acercando el foco de atención desde afuera hacia adentro ¿Cuál es el sonido más cercano que puedes percibir? piensen de manera análoga a la pregunta anterior; ahora traten de escuchar la respiración del compañero que esté cerca, ¿cómo es?, regular, irregular, tranquila, ruidosa. Llevemos la atención a nuestra respiración³¹².

- Centremos la atención en nuestra capa exterior, la piel, la que nos conecta mediante el tacto con el exterior, tratemos de sentir como roza con la ropa que

³¹¹ Este *training* está relacionado con el concepto de educación somática. "La educación somática es el arte y la ciencia interesada en los procesos de interacción sinérgica entre la consciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente" definición acuñada por Thomas Hanna en el texto "What is Somatics?" (1986). La idea de técnicas somáticas aparece con mayor cohesión a partir de los aportes realizados por Hanna, sin embargo, ya en el año 1937, 39 años antes, se publica "The Thinking Body" (El Cuerpo Pensante), texto de Mabel Todd que es considerado uno de los textos clásicos de las técnicas de enseñanza somática.

³¹² OBJETIVO 1.

vestimos comenzando desde los pies, hasta la cabeza. Fijémonos ahora en nuestra siguiente capa, los músculos, relajemos los que estén tensos, los que son capaces de articular nuestros dedos, nuestros brazos, nuestro pecho, cuello, rostro, etc. Seguimos con nuestro esqueleto, esta estructura que nos permite estar de pie, nos da estabilidad... luego nuestros órganos, torrente sanguíneo, etc.³¹³.

Ejercicio 1: El Juego³¹⁴

- Juego de la pelota³¹⁵: primero conformaremos un círculo entre todos.

El juego consiste en pasar la pelota al compañero que está al lado, para ello se recomienda tener en mente la idea de flujo constante; la regla primordial es que la pelota no debe caer. Cosas importantes: mirar, estar atento a los movimientos efectuados por la persona que tiene la pelota, hacia dónde va, con qué mano la recibiré, etc.

³¹³ El objetivo del ejercicio es preparar a los participantes, que concentren su atención para que puedan entrar en un estado de disponibilidad, esto será llevado a cabo mediante el uso de imágenes que deben proyectar en sus mentes de manera guiada con una inducción de apoyo. Un punto importante para poder participar y obtener un aprendizaje realmente significativo del curso es estar "disponible" lo que se traduce en estar dispuesto y preparado para poder entrar en un DIÁLOGO como sea que este se nos presente, por lo que es importante estar "AQUÍ Y AHORA". (OBJETIVO 1)

³¹⁴ Autores como Jung, Huizinga y Nachmanovitch proponen desde distintos enfoques al juego como una instancia valiosa de experimentación y generador de una atmósfera que permite que el potencial creativo de cada persona pueda transitar sin interrupciones. Es el juego también una situación propia del ser humano, una invitación a la experimentación, a la acción y a la asociación libre de los rótulos o estándares de calidad autoimpuestos o impuestos por el entorno. Cfr. 2.2.5.- Pulsión y flujo creativo.

³¹⁵ Esta actividad se presenta con mucha frecuencia en el estudio de la danza contemporánea y apunta a la idea de atención en los movimientos, como una escucha corporal.

- A medida que la dinámica avanza ir acelerando la velocidad de cambio. Ahora abriremos el espacio, nos ubicaremos en distintos lugares y se efectuarán lanzamientos, estos van desde lo cercano hasta de a poco ir abarcando mayores longitudes, los acompañaremos de un sonido, algo que grafique cómo estoy lanzando la pelota, la idea es que la pelota nunca se caiga y que mantenga un flujo³¹⁶.

- Después en desplazamiento por el lugar pasaremos la pelota al compañero que está más cerca, con el que te vayas a topar. ¿Qué tan difícil es pasarle la pelota a otra persona? Podríamos pensar que este simple ejercicio no representa un reto para nadie, sin embargo es una práctica que involucra estar muy atento al movimiento, al ritmo, al carácter, a la cualidad del movimiento, a la intensidad, etc.³¹⁷.

- Ahora comenzaremos con una dinámica simple que sólo involucra la locomoción por el lugar.

³¹⁶ OBJETIVOS 1 y 2.

³¹⁷ Podría resultar simple el hecho de recorrer un lugar, sin embargo distinto es apropiarse de él, habitarlo, experimentar y ver cómo se comporta el sonido, qué puedo hacer con él, de qué forma puedo sacarle provecho a la disposición espacial según mi posición o la del otro. Estos puntos son importantes sobre todo si pensamos que el uso del espacio es una cuestión donde se pueden generar situaciones sonoras y propositivas de gran interés, el estar consciente de ello y el manejarlo nos parece una cuestión importante, pensando en la exploración de posibilidades tímbricas, sonoras, en las posibilidades compositivas y también en el contexto contemporáneo multifrontal, o sea, no sólo existe un frente de acción, tampoco existe una categoría supeditada a un lugar. (OBJETIVOS 1 Y 2)

Ejercicio 2

- Caminar por el espacio. **Ocuparlo** por completo.
- Al momento de desplazarnos evitar hacer círculos, vayamos a los espacios que están vacíos³¹⁸.
- A medida que me desplazo realizar gesticulaciones con la cara, enojarse, sonreír, “mmm”, articular vocales, “activar el cuerpo” MIRARSE, mírense entre ustedes!³¹⁹
- Mientras transitamos por el espacio fijaremos la vista en otro compañero con el que choquen miradas; por un momento generaremos una pausa, mirarse directo a los ojos, mediante la **vista directa a los ojos** tratar de **conocer** al otro³²⁰ (recordar a los estudiantes que este tránsito es activo y siempre busca nuevos rumbos. Evitar seguir un patrón de movimiento).

³¹⁸ Esta actividad que involucra solamente la locomoción invita a los estudiantes a comenzar a generar una forma de pensar que no sea automática, que empuja a tener que romper un patrón de movimiento, a que el actuar sea consciente de su pasado y atento a su presente. Permite abrir el espectro de posibilidades.

³¹⁹ El contacto visual directo sirve como herramienta para quebrar el hielo entre los participantes.

³²⁰ OBJETIVOS 1 Y 2

- Caminar por el espacio, volver a generar un encuentro con otro compañero, ahora mirar con curiosidad algún detalle de este compañero (**activar la visión**)³²¹.

- Siempre moviéndonos por el espacio ahora realizaremos un ejercicio de habla sin filtro, verbalizaremos lo que esté pasando por nuestras cabezas, sin hilar demasiado las ideas, dejar que la corriente de nuestra conciencia fluya sin restricción. Con este ejercicio pretendemos dejar que poco a poco esa vertiente de ideas que aparecen en nuestra mente puedan transitar con mayor soltura. (Ojo con los impulsos. Ir elaborando en lo posible la actividad, realizando preguntas a los estudiantes).

- Hablar de a uno, en parejas, en pequeños grupos, pregunta y respuesta, repetir lo que el otro dijo, etc.³²²

Ejercicio 3 (ejercicio de escucha).

- Seguir con el desplazamiento pero ahora trataremos, por ejemplo, de encontrar un pulso en común al caminar; buscaremos una pausa común; un inicio.

³²¹ OBJETIVO 1

³²² OBJETIVOS 1 y 2.

- Siempre en movimiento pero ahora haciendo uso de las posibilidades sonoras de las vocales estableceremos una dinámica de emisión - escucha - respuesta, buscando una experiencia de construcción colectiva ligada al sonido y a las posibilidades acústicas que nos permite el movimiento, el traslado del sonido hacia otros lugares y cómo eso alimenta mis ideas a través de la percepción. Nos dejarnos afectar por esto, activando nuestra percepción. ¿Qué percibo?

Ejercicio 3.1³²³

- Siempre caminando por el espacio, todos juntos emitiremos una “a” y caminaremos hasta que se nos acabe el aire, nos detendremos hasta que el último haya acabado, comenzaremos todos juntos y repetiremos el ejercicio.

- Comenzaremos nuevamente con la “e” siguiendo el mismo procedimiento, pero le agregaremos una dinámica. Partiremos *piano* hasta el volumen que más se pueda con la respiración correspondiente.

- Con la vocal “i” haremos lo contrario en cuanto a la dinámica, es decir, partiremos *forte* y terminaremos *piano*.

- Con la “o” haremos dos respiraciones y mezclaremos ambas dinámicas, es decir, con la primera respiración partiremos *forte* y disminuirémos hasta *piano*.

³²³ OBJETIVOS 1 y 2.

Tener precaución en administrar el aire, pues con la segunda respiración partiremos *piano* y llegaremos hasta *forte*. Las entradas dependen de la capacidad de aire de cada uno, no se persigue partir todos juntos.

- Con la “u” la modalidad es libre, no acordaremos una entrada conjunta y pueden articular el sonido de la manera que prefieran. Tomando como base la idea del ejercicio anterior cada uno hará tres repeticiones en la medida de su ritmo. Cada vez que se repita, habrá que poner atención con lo que se esté generando, dejarse afectar por lo que está sucediendo³²⁴.

Ejercicio 4

- La siguiente actividad involucra el trabajo en grupos pequeños, y proviene de la anterior. La idea es relacionarnos con el concepto de **sumatoria** de sonidos y el **contagio** de ellos con el fin de propiciar progresivamente la acción creativa y cómo esta pulsión se desenvuelve en una actividad ya más cercana a lo que es la improvisación musical³²⁵.

³²⁴ En esta actividad se invita a los estudiantes a tomar conciencia de la escucha, la propuesta y la reformulación de los eventos que puedan suceder. (OBJETIVOS 1 Y 2)

³²⁵ En esta actividad se tratarán temáticas que tienen que ver con el concepto de creación por lo que saldrán a flote situaciones que involucren un mayor grado de concentración, de todas formas están sujetas a las personalidades de los participantes, y la tarea de los monitores es guiar o encauzar las propuestas que emanen de ellos más allá de desecharlas o reprimirlas.(OBJETIVOS 1, 2 Y 3)

La consigna es: al sonido que escuche me sumaré, siempre buscando variarlo de alguna manera. La duración de las intervenciones es libre pero hay que procurar estar siempre conscientes y escuchando lo que sucede. En una primera instancia es bueno ayudarnos de nuestros impulsos creativos, posteriormente y poco a poco apelar a nuestro criterio y sensibilidad³²⁶.

- Para finalizar, un breve conversatorio, sobre la percepción de la experiencia.

TAREA:

- Traer un **objeto** de tu hogar de **cualquier índole** (no un instrumento musical).

Día dos

UNIDAD II: La Escucha.

Conceptos clave: “El otro” = sentido de grupo, “Pérdida de la celebridad”, Habitar el espacio, Distanciamiento de la autoridad, Diálogo.

Este día tiene por objeto entablar un diálogo con la percepción, abrazándola desde todos nuestros sentidos, dejándonos llevar por las sensaciones, posibilitando la conciencia y activación de nuestros demás sentidos con el fin de poder “ver” de qué manera se agudiza nuestra acción, volviéndola trascendente, y llevar a un estado de conciencia la manera en que

³²⁶ La actividad busca poder relacionarnos con un ejercicio de improvisación musical que propone una creación que es susceptible de ser desarrollada. (OBJETIVOS 1 Y 2)

nuestros sentidos trabajan más allá de una simple acción de registro, es más bien una acción de significación de lo que se registra.

Ejercicio 1

- Siempre comenzar con un breve *training* para preparar al cuerpo.

- Retomando la actividad del lanzamiento de la pelota, esta vez la actividad estará direccionada hacia un mayor sentido de las posibilidades de elaboración e interacción. Por ejemplo nos repartiremos en el espacio, abarcándolo por completo y cada vez que efectuemos un lanzamiento o recibamos la pelota realizaremos un sonido particular, corto, largo, grave, agudo, etc., que acompañe la acción. Los lanzamientos no deben ser necesariamente consecutivos, la idea es lanzar la pelota, pero debemos escuchar el sonido que lo acompaña, este puede prolongarse todo lo que sea necesario, no solamente lo que dura el trayecto de un lado a otro.

Los sonidos emitidos apuntan hacia una idea de color, generar una atmósfera, propiciar una interacción donde quepa la idea de un diálogo³²⁷.

³²⁷ Esta modalidad de trabajo puede tener variaciones y comenzar con pequeñas premisas que achican un foco de trabajo hasta abrirlo completamente. Por ejemplo, los primeros lanzamientos serán largos y estarán intercalados por pausas. Los segundos estarán caracterizados por lanzamientos cortos con sonidos breves consecutivos que a tramos se intercalan con pausas. Las dos ideas se mezclan (OBJETIVOS 1 Y 2).

Ejercicio 2 (El objeto)

Terminamos de trabajar con elementos que tenemos a disposición cotidianamente, como la voz, el desplazamiento, para abarcar otros ejercicios que nos acerquen a la activación de nuestros sentidos: no solamente tenemos la visión y la audición.

- Nos reuniremos en un círculo con los ojos cerrados con el frente hacia afuera. A cada uno de los estudiantes se le entregará al azar uno de los objetos recopilados para el taller. Siempre con los ojos cerrados exploraremos la textura del objeto. ¿Cómo es? Tomaremos su olor, su sabor, si se puede. ¿Qué posibilidades tiene en cuanto a la generación de sonido?, etc.³²⁸

- Sensaciones: tomando en nuestras manos el objeto, estableceremos una plena conciencia de él, lo imaginaremos según lo que nuestras manos nos dicen. En base a esta experiencia pensaremos que el objeto puede emitir un sonido. ¿Cómo es? ¿Agudo, grave, áspero, suave, dulce, estridente? ¿cómo sería el olor de su materialidad?, etc. Ahora imaginemos que este sonido nos envuelve, lo podemos sentir con nuestra piel, podemos sentir su vibración.³²⁹

³²⁸ OBJETIVOS 1, 2 y 3.

³²⁹ OBJETIVOS 1, 2 y 3.

- Ahora, frente a su textura, ¿cómo describirías alguna cualidad de su posible sonido? Si pudieras darle una cualidad al sonido de este objeto según su materialidad, ¿cuál sería?

- ¡Abran los ojos! miren su objeto: tienen 15 minutos para descubrir 2 posibles emisiones de sonido, una que sea más convencional o esté determinada por su materialidad y otra que no sea convencional y que pueda derivar de la manera creativa en que lo ocupen.

- Muestra de las sonoridades encontradas. Compartir experiencia³³⁰.

Ejercicio 3

- Improvisación en grupos de 4 personas. Trabajar en torno a la improvisación libre, según las materialidades que los grupos propongan. Se les asignará un concepto a cada grupo, y en base a eso deberán desarrollar las creaciones. Por ejemplo, flujo constante, inconstante, dinámicas, ritmos, etc³³¹.

³³⁰ Esta actividad permite que los estudiantes tengan la oportunidad de enfrentarse directamente con la idea de un pensamiento que va en diferentes direcciones. Los invita a ser creativos, a esforzarse por resolver el problema de una manera no convencional para ellos. A la vez, queda en evidencia el acervo creativo de cada uno (OBJETIVOS 1, 2, 3, 4).

³³¹ OBJETIVOS 1, 2, 3.

- Posterior a las improvisaciones generar un breve conversatorio de lo ocurrido. Reflexionar en torno a las preguntas ¿qué está pasando?, ¿qué puedo hacer para prolongar un momento? ¿es hora de cambiar el ambiente?³³²
- Probar con otra sesión disponiendo a los integrantes de cada grupo de manera distinta y probar con una última sesión.
- Conversatorio, impresiones, análisis, situaciones, *feedbacks*.

TAREA:

- Traer materiales como papeles, cintas adhesivas, bombillas (popotes o pajillas), mondadientes, globos, etc. Al menos tres materiales distintos. Traer un instrumento musical.

Día tres

UNIDAD III: Creación.

Conceptos clave: Decisiones consistentes, Momento presente, La crisis del yo/quebrar patrones para ampliar el rango, Estado de flujo.

³³² El reflexionar en torno a estas interrogantes invita a los estudiantes a que se adentren en su accionar y la consciencia que pudo tener este en el desarrollo de cada improvisación. Por otro lado genera una instancia de reflexión sobre aspectos ligados a la creación en la improvisación,. Cómo estos conceptos se entrelazan, retroalimentan la manera en que dialogan y la manera en que mi individualidad queda expuesta y sirve a la colectividad (OBJETIVOS 3 Y 4).

Este día está enfocado a profundizar y poder estar mucho más familiarizado con nuestro caudal creativo ya en un contexto improvisatorio musical. Esto conlleva reflexionar en torno a algunas temáticas específicas que tienen relación con los conceptos clave de esta fase.

Ejercicio 1

- Como experiencia previa, se generará una dinámica de trabajo con los materiales recopilados por los estudiantes, estos se reunirán todos en un lugar de fácil acceso a ellos.

Es muy importante mencionar que este método de trabajo es de autoría de Joao Fiadiero, bailarín, coreógrafo y teórico investigador nacido en París que en octubre del año 2013 dictó un seminario en torno a la composición en tiempo real en el Departamento de Danza de la Universidad de Chile. Fiadeiro ha trabajado constantemente alrededor de la composición e improvisación en danza; lleva investigando y sistematizando esta disciplina desde el año 1995.

El método de Composición en Tiempo Real pone al creador en la posición de "mediador" y "facilitador" de los eventos, bloqueando su tentación de imponerse mediante la voluntad o la habilidad de manipular. Su "acto creativo" es solo la maestría con que maneja la tensión, el equilibrio y la potencialidad del material con que está tratando, dejando que las cosas sucedan -si es que realmente tienen que hacerlo- por ellas mismas³³³.

³³³ Fiadeiro, 2013, párrafo 3

- En un lugar delimitado en el piso se llevará a cabo una acción que deviene en una situación visual que es susceptible de ser desarrollada. Para ello los estudiantes deben propiciar el desarrollo de esto mediante la manipulación de los materiales. Por ejemplo, qué pasa si tuerzo un papel y lo coloco en una esquina del espacio, ¿qué puedo hacer para desarrollar esto? Se trata de una forma de improvisación plástica.

En esta acción se ve involucrado fuertemente y de manera aledaña otros temas, como por ejemplo, lo que llamamos pérdida de la celebridad³³⁴, ya que debemos trabajar en la acción creativa en base a lo que suceda visualmente al manipular los materiales unos con otros. Esta manipulación se articula en la necesidad de lo que se requiere³³⁵.

³³⁴ Valladares, 2013

³³⁵ Es inevitable pensar que está presente la individualidad materializada en la acción, sin embargo siempre está girando en torno al interés comunitario, así la idea que predomina es que este desarrollo persista hasta cuando no se pueda más mediante la acción colaborativa en torno a un constante retroalimentar la acción, ¿qué determinará esto? Fiadeiro (2013) propone: "...para ser verdaderamente libre, es necesario que pueda elegir; para elegir, es necesario que tenga hipótesis; para encontrar hipótesis, es necesario que comprenda el problema; para comprender el problema es necesario que tenga tiempo para hacerlo; para tener tiempo para comprenderlo, es necesario que inhiba mi tentación de actuar por impulso. Eso es". Para ello él postula: "La primera regla es inhibir el impulso, la segunda regla es mirar la situación de una manera objetiva, y eso quiere decir leer las cosas tal como éstas se presentan, leer los objetos físicos antes de su utilidad o su función." (párrafo 10)

- Esta actividad³³⁶ pretende por medio de la acción reflexionar en el dominio de tópicos transversales a la creación y afines a este taller, como por ejemplo, “la escucha”, atención-intención³³⁷, la toma de decisiones, ¿qué hace que estas decisiones sean convincentes o, como propone Fiadeiro, consistentes? Dentro de la experiencia improvisatoria existe un qué, un cómo y cuándo, ¿cómo podemos articular nuestras inquietudes frente a este panorama?³³⁸

A continuación exponemos algunos puntos del modo de trabajo de Fiadeiro llamado “Modo Operativo AND en 10 posiciones”:

1. Las reglas de este juego emergen del propio jugar. Condición para encontrarlas: a) inhibir el hábito de querer entender, de intentar comprender, de juzgar saber; b) activar la sensibilidad de “saborear”, esto es, dejar que sea el acontecimiento el que manifieste lo que sabe. En una frase: sustituir el saber por el “sabor”.
2. El juego comienza cuando lo inesperado irrumpe. Cuando ocurre un accidente. Ante el vacío que se instala: “Hacer nada” no es parar -estancar paralizar- pero si re-parar, volver a parar para reparar.

³³⁶ Esta actividad funciona como una forma de trabajo que presenta situaciones análogas a los principios bajo los cuales se desarrolla la improvisación libre musical. A partir de ello, en el *workshop*, el Modo Operativo AND en 10 posiciones está planteado como una propuesta metodológica que no intenta ser una mimesis del trabajo improvisatorio musical. Son dos formas creativas similares pero que guardan una relación diferente con la temporalidad en la creación.

³³⁷ Marie Bardet hace referencia a la situación de la atención y la intención en el texto “Pensar con Mover” (2008). Plantea una dicotomía entre estos dos términos y los plantea como fenómenos que definen una posición frente al hecho perceptivo, aludiendo al juego de tensiones que inconscientemente se generan al “escuchar”, entonces, ¿qué es lo que escuchamos?, ¿lo que escuchamos o lo que hemos aprendido a escuchar? (Cfr. 2.2.2.- La Escucha)

³³⁸ (OBJETIVOS 1, 2, 3, 4)

3. Mientras “hace nada”, repare en lo que hay, en lo que hay alrededor, en el “Que” de aquello que se presenta - este “eso” aquello innombrable que el accidente manifiesta, cada vez como “esto” singular. Repare también en aquello que tenga para ofrecer, en tanto esto encaje en el acontecimiento.

4. El único objetivo de este juego es conseguir transferir el protagonismo del sujeto al acontecimiento. Esa transferencia se da sustituyendo las preguntas habituales del sujeto -quién y por qué- por los acontecimientos que el acontecimiento coloca: qué, cómo, dónde y cuándo. Pregunte a la situación que se ofrece: el Qué de lo que ahí está? ¿Cómo, con este qué? ¿Dónde y cuándo con este cómo?

5. Para participar del juego, no intente contribuir teniendo un fin en mente y menos con un inicio como punto de partida. Este juego comienza siempre por el medio.³³⁹

- Reflexiones en torno a la improvisación, con el fin de concientizar ciertas situaciones. Por ejemplo: inevitablemente el fin existe, pero hay que tratar de que este fin se postergue lo más posible; decisiones consistentes, aquí y ahora, momento presente; ¿Cómo puedo inhibir mi subjetividad, por qué debo hacerlo?

Ejercicio 2

- Pasarán en grupos de 4 personas a manipular los materiales y ver sus posibilidades de desarrollo por medio de acciones creativas, los demás observaremos atentamente y realizaremos un breve comentario al final de cada “improvisación plástica”³⁴⁰

³³⁹ El resto de las reglas se encuentra disponible en la revista A.dnz, p. 148.

³⁴⁰ (OBJETIVOS 1,2, 3)

Tarea:

- Traer instrumentos musicales.

Días cuatro y cinco**UNIDAD III: Creación.**

Conceptos clave: Decisiones consistentes, Momento presente, La crisis del yo = fragilidad / quebrar patrones para ampliar el rango, Estado de flujo, Percepción.

Estos dos últimos días están agrupados ya que responden a la fase de aplicación y experimentación en específico de la improvisación libre musical. De otro modo, es el término de un proceso y en sí mismos son un tramo en progresión. Representan la materialización del desarrollo del proceso particular de cada estudiante y del grupo.

- De esta forma en el día 4 comenzaremos con un repaso de todo el desarrollo del taller en cuanto a los tópicos o situaciones que generaron cambios o desarrollos importantes y particulares en cada uno, a su vez propiciando breves intervenciones por parte de los estudiantes.

- Abordaremos conceptos específicos de forma breve, por ejemplo: momento presente, la crisis del yo, flujo de ideas, escucha, trabajo grupal, decisiones, articularidad de un criterio, percepción, experimentación, improvisación. La idea

es entablar una dinámica rápida de pregunta y respuesta generando un ambiente lúdico permeable a los comentarios y complementos³⁴¹.

- Se realizarán improvisaciones en grupos de 4 personas en torno a los conceptos de la tercera unidad. Estas improvisaciones tendrán la particularidad de enfatizar el trabajo del equipo, más que las intervenciones individuales, sin perjuicio de que estas últimas igualmente sucedan. Para esto se sugiere recordar las dinámicas de trabajo que apuntaban a la acumulación de sonidos por contagio o imitación variada. Cada improvisación será comentada brevemente por el curso³⁴².

- Para cerrar la práctica del día realizaremos una improvisación libre con todo el grupo. Posterior a eso se hará un conversatorio en torno a las sensaciones y la percepción de la última práctica³⁴³.

- El día cinco estará enfocado a la improvisación grupal, en la que decantará toda la experiencia del taller hacia los estudiantes que harán eco de su propio proceso.

- Realización del *Working Table*³⁴⁴.

³⁴¹ OBJETIVOS 3 Y 4

³⁴² OBJETIVOS 1, 2, 3 Y 4

³⁴³ OBJETIVOS 3 Y 4

3.1.2.3.- Conclusiones del *workshop*

En términos generales, las actividades realizadas en la instancia de los talleres Rizoma pertenecientes a la UMCE en Santiago de Chile, dictados del 12 al 16 de mayo del año 2014, funcionaron bastante bien. Sin embargo, hay detalles que se podrían mejorar. A continuación pasamos a comentarlos:

- En el ejercicio del juego de la pelota (día 1), convendría ser muy claro y específico con las consignas, y hablar más de su objeto explicitando sus posibilidades. Esto porque en un principio el ejercicio perdió su norte y se transformó en una situación un tanto desordenada. Las acciones resultantes no apuntaron a un trabajo lúdico que pudiera acercarnos a los objetivos, que se relacionan con que la idea de que el flujo está en gran parte determinado por el nivel de atención, en este caso a los movimientos, a la actitud, al tono muscular. No es la idea dirigir en exceso la actividad, ya que perdería su naturalidad. Sin embargo, sería conveniente dar algunos conceptos para enfocar el trabajo. Por ejemplo, partir hablando de la escucha, para que posteriormente la relación entre ésta y el flujo llegara con mayor facilidad a los estudiantes.

³⁴⁴ Ver imágenes del *Working Table* realizado en Anexo 2.

- En el caso del ejercicio de habla sin filtro (día 1) ocurrió algo similar, faltó ser más específico en que el ejercicio no pretendía que los participantes establecieran un relato, sino más bien que las ideas brotaran espontáneamente, sin pretender una elaboración narrativa. Debido a esto, en un principio los objetivos que perseguíamos, que se relacionaban con la capacidad de ser espontáneos, activos, desprejuiciados, se vieron un poco lejanos, esto debido a que los estudiantes se bloquearon en un principio al pensar que debían elaborar de manera inmediata una suerte de historia; no obstante, el ejercicio resultó, aunque perdimos algo de tiempo.

- Los ejercicios de escucha (días 1 y 2) requerirían de más tiempo de exploración. Comentamos esto porque percibimos que la actividad se tradujo para los estudiantes en una situación totalmente nueva, lo cual es entendible considerando su poca experiencia en el aprendizaje musical sumado a que sus estudios previos en la enseñanza escolar no contemplaron nunca este tipo de dinámicas. Debido a esto la idea que tenían en torno al proceso de (lo que entienden por) aprendizaje y educación se vio en crisis. Sumado a ello las experiencias sensoriales requieren de un mayor tiempo de experimentación para lograr un mayor grado de conciencia, en este caso, de la activación de nuestros sentidos, y de la toma de conciencia de su poder como herramientas de percepción.

- Los ejercicios de las vocales (día 1) podrían complementarse con temáticas como ataques y articulaciones con el fin de desarrollar aún más el ejercicio y llevar la actividad a un proceso de elaboración y complejización musical. Esto permitiría que los estudiantes pudieran ahondar más en la experiencia, relacionándola con algo más cercano a la creación y trabajándola más profundamente en relación a la percepción.

- El ejercicio de improvisación con materiales plásticos (día 3) resultó muy bien. Sin embargo, sería bueno en un principio probar con el concepto de economía de recursos³⁴⁵, para posteriormente abrir el espectro de acción. Con esto se lograría conducir de mejor manera la actividad generando una “condición”, un obstáculo que hay que saber transformar en una herramienta al servicio de la acción creativa, que por lo demás tiene un gran eco en la práctica de la improvisación musical. Por una cuestión del uso de los materiales, también favorecería a la mejor administración de éstos. Por otro lado, y para ahondar con mayor prestancia en la actividad, se pueden explorar otras posibilidades de ejercicios que sigan el mismo principio, como son los casos de la construcción de un “poema dadaísta³⁴⁶”, experimentar en torno a la “escritura automática”, el

³⁴⁵ El concepto de Economía de Recursos remite a la idea de desarrollar un trabajo con pocos elementos; justamente éste es el desafío: conseguir elaborar una idea musical siendo consciente de los elementos con los que decidí trabajar.

³⁴⁶ El poema Dadaísta, más que una actividad, es una acción lúdica y artística que implícitamente cuestiona el poder de la razón sobre el hacer. Esta fue una de las características fundamentales del movimiento dadaísta, oponerse frente a la idea de razón instaurada por el Positivismo. Estas son las instrucciones descritas por Tristán Tzara (1896-1963) en el

“cadáver exquisito”, una pieza musical de composición colectiva³⁴⁷, etc., todo esto como ejercicios preparatorios al trabajo plástico.

- Para los ejercicios de los días finales (días 4 y 5), que trataban de improvisación musical, habría sido bueno comenzar con ejercicios pequeños y acotados para entrar en una dinámica, y posteriormente preparar algo más complejo o extenso. Esto referido a preparar a los estudiantes con ejercicios de menor duración y con focos pequeños para progresivamente afrontar una improvisación libre, la que de buenas a primeras puede representar un desafío un tanto abrumador. De esta forma, en el transcurso de los ejercicios los estudiantes pueden retomar ideas, repasar contenidos, lo que puede decantar en un mejor desempeño en un contexto de mayor exigencia.

En cuanto a lo medular de las actividades, éstas tuvieron buenos resultados, y si hubiésemos contado con mayor tiempo también podríamos haber proyectado más actividades complementarias y desarrollarlas con el fin

“Manifiesto Dadaísta” (1918) para realizar un poema Dada: “Coja un periódico. Coja unas tijeras. Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema. Recorte el artículo. Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa. Agite suavemente. Ahora saque cada recorte uno tras otro. Copie concienzudamente en el orden en que hayan salido de la bolsa. El poema se parecerá a usted. Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo”. (p. 35 de la edición de 1963).

³⁴⁷ Un ejemplo de composición colectiva es el trabajo de Sistema Poliedro, asociación de compositores electroacústicos de distintas nacionalidades, que declara en su *Credo* objetivos como “compartir la autoría de una obra”, “potenciar la sorpresa sistemática entre los compositores durante el acto de creación”, “ejercitar la tolerancia sobre la producción compartida”, entre otros (ver <http://sistemapoliedro.blogspot.com>).

de ahondar mucho más en los contenidos. A raíz de esto y al contar con un tiempo relativamente acotado para lograr lo que, en el mejor de los casos, deberíamos tratar en un año, los resultados y la materialización de las actividades rindieron buenos frutos. En cuanto a esto, podríamos haber establecido, en vista del tiempo, niveles de asimilación para cada saber, definiendo algunos como introductorios, de dominio intermedio o avanzado, por ejemplo.

En cuanto al grupo con el que trabajamos, cabe destacar que eran mayoritariamente músicos, con excepción de un estudiante de Pedagogía en Química. Curiosamente, fue este estudiante el que tuvo mejor desempeño, interés, regularidad, participación y entrega. El no sabía nada relacionado a lo musical, sin embargo, su curiosidad y sus ganas hicieron que no tuviera impedimentos al momento de experimentar, de atreverse a jugar y de improvisar. Posteriormente al taller nos comentó que para él éste había sido como un regalo.

Al principio los escuchaba [las grabaciones de las improvisaciones del taller] y pensaba... Me sentía distinto cuando yo estaba ahí creando... Pero luego comencé a poner atención por varias cosas que me parecieron interesantes. (...) Muchas gracias por la oportunidad de diversificar los medios creativos. Siento que eso que no servía ahora sirve y suma a más cosas. Me hacen pensar en eso de sentirme pequeño y parte de algo muchísimo más grande (Comunicación personal, 26 de mayo de 2014).

En esta parte de las conclusiones nos referimos al resultado de esta primera experiencia en relación a los objetivos de la memoria. Cabe destacar que ésta fue pensada como la primera de muchas otras que pretendemos concretizar más adelante, considerando como una primera práctica de referencia la llevada a cabo en esta oportunidad.

Los objetivos planteados para el *workshop*, si bien estaban formulados en la medida del alcance que tendría la experiencia (una semana), se relacionan con los objetivos planteados en este trabajo de memoria, concretamente con el Objetivo General n°1, y los Objetivos Específicos n°2, 3 y 4, pretendiendo ser una muestra de los logros que pueden ser alcanzados en torno a estos.

Refiriéndonos a los resultados obtenidos en relación al trabajo de memoria, pudimos constatar que la dinámica de trabajo entablada en razón de la improvisación libre como un dispositivo mediado por códigos complementarios, relativos a las relaciones humanas aplicadas en el trabajo dialógico y de convivencia creativa, impulsados por el juego y el desprejuicio, nos permitía obtener de los estudiantes una mayor entrega, una mayor disponibilidad y apertura hacia la situación creativa en directa relación con el fenómeno de la práctica y experimentación musical. Fue patente en ellos una suerte de distensión progresiva en relación al acto de crear, pudiendo darse

cuenta de que el fenómeno creativo puede nacer a partir de una situación diversa y además puede construirse de manera heurística con elementos simples. Algo fundamental para lograr adentrarnos en esta dirección fue que primeramente los estudiantes se atrevieran jugar, que comprendieran lo que ello implica, entender el error como una posibilidad para como una situación generadora de nuevas posibilidades. Todo esto se relaciona con el Objetivo Específico n°4: Proponer la práctica de la improvisación libre musical como espacio de trabajo constante, a partir de la experiencia personal, los contenidos propios de la formación musical, y la experimentación.

En una primera instancia existió en los estudiantes una cierta reticencia hacia las dinámicas lúdicas como momento de creación espontánea, sin embargo con el correr de las actividades fueron comprendiendo que el acto creativo también puede provenir de una situación muy accesible. Pudieron comprender, por ejemplo, el juego de una manera distinta a su concepción habitual relacionada a la distensión o entretenimiento, como un momento de conexión hacia y con otro, como un momento de comunicación. En este sentido fue de gran ayuda que se atrevieran a experimentar con las actividades ligadas a la percepción y a lo sensorial, esto provocó una mayor confianza en el otro, en ellos mismos y un mayor grado de conocimiento de grupo de trabajo, cosa que pudimos constatar, con cada conversatorio, fue fundamental.

Con el correr del taller pudieron darse cuenta de que de alguna manera todos, desde su particular experiencia y con sus particulares herramientas podían contribuir a lo creativo en lo colectivo, desarrollando y comprendiendo el proceso de desarrollo de una estética propia. Para ello la situación que envuelve la improvisación, el acto de improvisar de manera libre, en todo momento les permitió acercarse a la experimentación, abordar el acto de experimentar de manera poco consciente, intuitiva, hasta algo más consciente, y perder el miedo a experimentar con elementos desconocidos. También fue evidente su cambio de paradigma en relación al uso de recursos, hacia el uso de sonoridades, hacia el uso del espacio, hacia el cuestionamiento y complemento de lo que entendían como lo musical. Esto lo relacionamos con el Objetivo Específico n°3: Exponer la importancia de procesos propios de la práctica de la improvisación libre musical como la crítica y reflexión, la escucha individual o colectiva, la conciencia, la acción, etc. en el desarrollo de aprendizajes complementarios a las primeras etapas de la educación musical como: la conciencia auditivo-corporal individual y colectiva, los procesos cognitivos (atención, memoria, asociación, análisis, ejecución, reflexión, evaluación, creación), la valoración de la colaboración.

A partir de ello pudimos notar en los estudiantes una mayor participación y toma de riesgos, un mayor grado de proposición creativa. Para ello cada espacio de conversatorio, de autorevisión personal y grupal nos permitía

entender, por ejemplo, de qué manera o cómo puedo ser creativo, llevar esto a un plano más consciente. Bajo este plano los estudiantes pudieron entender que al improvisar de manera libre el manejo de un lenguaje tonal técnico virtuosístico no era un factor determinante o excluyente; pudieron experimentar con elementos musicales diversos, sonoros, ambientales, dinámicos, rítmicos, tímbricos, todos en función de algo, poder establecer una comunicación sonora con otro.

Para esto nos fue fundamental, llevar la práctica a un proceso de análisis, de opinión, de contraste y de discusión, analizar por qué, por ejemplo, se sintieron más cómodos o por qué sintieron un mayor contacto como grupo, buscando internarnos en el aprendizaje de manera colectiva, teniendo presente el Objetivo Específico n°2: Reflexionar en torno a la práctica sistemática de la improvisación libre musical, en cuanto a aspectos que pueden aportar en el ámbito pedagógico.

El hecho de que ellos pudieran comprender que lo que estaban creando también era algo con mucho valor musical por muy simple que fuese fue determinante en términos de confianza en función también de despertar una capacidad de goce de la acción de interactuar con otros creadores con diferentes atenciones, contrastar de manera creativa percepciones e imaginarios sonoros. A raíz de esto fue importante poder reflexionar en torno a

lo sensitivo, la sensibilidad su cuestionamiento y amplitud, fenómenos que se comienzan a desarrollar desde el improvisar de manera libre, al trabajar desde una concepción corporal distinta, y poder llegar a un grado de convivencia creativa grupal y personal. En relación a esto, las experiencias improvisatorias relacionadas con la manipulación de materiales plásticos para conjuntamente poder componer, re-componer, crear, o re-crear algo, resultaron como un gran aporte; por un lado permitió poder comprender que las decisiones tienen un efecto y se condicen con un criterio y situación insertadas en el momento presente, por otro lado fue enriquecedor poder ver la improvisación libre desde otra materialidad totalmente distinta. Pudimos constatar el cumplimiento del objetivo general del *workshop*, “tomar conciencia de nuestro propio potencial creativo, no solamente bajo el contexto musical”, y a través de este, del alcance que puede tener hacia la concreción del Objetivo General n°1 del trabajo de memoria: “Evidenciar el potencial de la improvisación libre musical como herramienta pedagógica para el desarrollo de la creatividad musical tanto en su dimensión analítica como práctica.”

Finalmente, pudimos corroborar que de una manera sistemática la práctica de la improvisación libre musical puede desarrollar aprendizajes significativos en términos del desarrollo de una aptitud creativa, de manera progresiva con la ayuda de una aproximación diferente y complementaria en relación a lo que se entiende tradicionalmente por educación musical

invitándonos, haciéndonos reflexionar en torno a otras aproximaciones del conocimiento, al considerar el dinamismo y la diversidad de la especie humana, como elementos que pueden ser de gran ayuda en desarrollo de nuestra propia creatividad.

3.2 Propuesta programática

Conscientes de que, en el ámbito de la improvisación musical, cualquier especulación teórica tiene muy poco sentido si no tiene un correlato práctico que la sustente y materialice, hemos querido concretizar nuestro trabajo de investigación en una propuesta programática³⁴⁸ factible de ser insertada en un plan curricular, y que lleve a un plano docente la improvisación libre musical, sustentado en ésta como principal herramienta pedagógica.

Concretamente, nos hemos basado en el modelo de programa por objetivos actualmente vigente en el Departamento de Música y Sonología de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

³⁴⁸ Es muy posible que este programa deba ser reformulado en base a la experiencia concreta de la realización del curso, quedando sujeta la versión definitiva a ésta (que por otro lado, siempre tendría que ser susceptible de ser modificada).

3.2.1 Programa del curso “Improvisación Libre Musical”

NOMBRE ACTIVIDAD CURRICULAR:

En español: Improvisación Libre Musical

En Inglés: Free Musical Improvisation

Unidad académica/organismo que lo desarrolla:

Licenciatura en Artes c/m Teoría de la Música

Horas de trabajo presencial y no presencial:

3 presencial – 3 no presencial

Descripción:

Es una asignatura de carácter grupal, enfocada a la toma de conciencia y al desarrollo del potencial creativo que los estudiantes poseen. A partir de la realización de actividades que apunten a la práctica de la improvisación libre musical como método de búsqueda parcial y/o heurística³⁴⁹, se problematizará y reflexionará en torno a situaciones propias del proceso creativo, poniendo énfasis en el lugar y desarrollo que ocupa la identidad musical personal en la creación colectiva.

³⁴⁹ El método de búsqueda parcial y el de conversación heurística son tipos de métodos productivos (es decir, de asimilación del conocimiento por medio de actividad productiva y/o creativa, a diferencia de los métodos reproductivos), en el que los estudiantes participan activamente y de forma colectiva en la construcción/búsqueda del conocimiento.

En el método de búsqueda parcial "el profesor organiza la participación de los alumnos para que realicen determinadas tareas del proceso de investigación. De esta manera, el alumno se apropia solo de etapas, de elementos independientes del proceso del conocimiento" (Rosell y Paneque, 2009, p. 7), de tal forma que la búsqueda se divide en etapas distintas para cada alumno o grupo de alumnos, construyéndose colectivamente el resultado final de la investigación. En la conversación heurística se busca la "solución" al "problema" presentado por el profesor, de manera colectiva y simultánea, entre todo el grupo; "de este modo, se activa la dialéctica de la discusión y el razonamiento dialéctico, lo que permite la solución del problema por parte de los educandos" (Rosell y Paneque, 2009, p. 7).

Se realizarán 2 clases a la semana de 3 horas pedagógicas cada una, donde se tratarán los contenidos de manera transversal, con un carácter progresivo.

Objetivo General de la Asignatura:

Aplicar y valorar la improvisación libre musical como discurso y dispositivo creativo, en sus múltiples aspectos, comprendiendo y valorando la creatividad como fenómeno original e inherente al ser humano, posible de ser desarrollado tanto individual como colectivamente, concibiendo al proceso creativo como una dimensión diversa, y aplicando la práctica de la improvisación libre como un modo de trabajo e investigación capaz de generar un espacio de formación musical y reflexión de las relaciones humanas que propende al conocimiento y aceptación personal y grupal.

Objetivos Específicos de la Asignatura³⁵⁰:

- Desarrollar una actitud permeable a la búsqueda y la experimentación.
- Tomar conciencia de sí mismo y de los otros estableciendo relaciones de integración, comunicación y aceptación.
- Entender la práctica grupal como una instancia de convivencia y de desarrollo de la solidaridad en la creación.

³⁵⁰ Los niveles de profundización de cada tópico dependerán en gran medida de la realidad institucional y el nivel curricular en que se inserte el curso. Así, en un nivel básico se pueden postular estos mismos objetivos en un nivel de primer acercamiento, mientras que en un nivel más avanzado se buscará una mayor profundización.

- Conocer, valorar e integrar el acervo creativo personal como fuente válida de aprendizajes.
- Entender el fenómeno de la escucha como un proceso de significación musical, y problematizarla como fenómeno perceptivo abierto a cuestionamientos.
- Cuestionar el cuerpo en tanto ente inseparable de la mente, y su capacidad sensorial.
- Problematizar la notación musical con respecto a la práctica musical.
- Reflexionar y entender el lenguaje técnico-instrumental, y el concepto de instrumento musical.
- Aplicar estrategias de análisis de la práctica musical como proceso de concientización y autorevisión, en la práctica tanto grupal como individual.
- Aplicar estrategias de acción como el análisis, la escucha, la reflexión crítica, la sensibilidad-sensorialidad, con el fin de tomar decisiones creativas.

Saberes/Contenidos:

- Antecedentes históricos de la improvisación musical;
- La interdisciplinariedad de la improvisación;
- El cuerpo en tanto fundamento de la improvisación y creación;
- La construcción de la percepción;
- El fenómeno de la escucha;
- La notación musical y la oralidad en el proceso creativo;
- Los recursos instrumentales;
- La pulsión y el flujo creativos;
- La práctica grupal;
- Estrategias analíticas (análisis semiológico, estructural, etc.);
- Dispositivos creativos.

Metodología:

La metodología del curso se basa en la búsqueda parcial y/o heurística, consistente en, mediante la práctica y la experimentación -en este caso de la música improvisada-, adentrarse en una dinámica de autoconocimiento y conciencia del otro y de sí, propiciando el aprendizaje del colectivo, para de esta forma tener la capacidad de encontrar diversas soluciones a problemáticas o situaciones que puedan darse en el contexto del quehacer creativo. Además, invita a los estudiantes al autoconocimiento en el contexto artístico.

Estos planteamientos confluyen en la propuesta de la práctica grupal de la improvisación libre como dispositivo y expresión dialógica, capaz de propender a cuestionamientos sobre la creación como proceso, la racionalidad versus la racionalización, el análisis del propio quehacer creativo, la toma de decisiones, la conciencia del cuerpo³⁵¹, etc. entendiendo el fenómeno creativo como algo dinámico.

Por otro lado, se tomarán elementos prácticos y actividades que se refieren o tienen como base la improvisación musical, en métodos de pedagogía musical de autores como Jaques-Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Hemsy de Gainza, entre otras posibilidades que sirvan a los objetivos del curso.

³⁵¹ Proponemos el cuestionamiento de la conciencia del cuerpo estableciendo una relación con conceptos de la educación somática (que se aplica en muchas disciplinas artísticas que ponen al cuerpo en escena).

Evaluación:

Las evaluaciones en el curso tendrán dos dimensiones:

Cuantitativa: tiene por objeto determinar el nivel de avance del estudiante con respecto a los objetivos del curso. Esta evaluación se traduce en una calificación, mediante la utilización de instrumentos de evaluación. Se realizarán tres tipos de actividad:

1.- Trabajo Personal (TP): Consistirá en actividades de carácter teórico escrito, como pueden ser ensayos, *abstracts* o de otro tipo, basados en lectura de textos o actividades de carácter práctico (ejercicios creativos que involucran una búsqueda sonora o musical personal), relacionados con los contenidos del curso. Se realizarán 3 de cada uno por semestre, y estas notas se promediarán. La calificación correspondiente al TP tendrá una ponderación de un 20%.

2.- Actividades en Grupo (AG): Se trabajarán ejercicios creativos de carácter improvisatorio, de manera acotada a ciertos parámetros conceptuales, musicales o de otra índole, derivados de los contenidos del curso, los cuales serán elaborados por el grupo. Se realizarán 4 evaluaciones por semestre, cuyas notas se promediarán. La calificación de AG tendrá una ponderación de un 20%.

3.- Improvisación Colectiva de curso (IC): Se realizarán ejercicios de improvisación libre de carácter colectivo al cierre de cada unidad, buscando incorporar y desarrollar los contenidos que plantea el curso a través de la práctica improvisatoria. Se realizarán 2 por semestre, correspondiendo al final de una unidad. Ambas calificaciones se promediarán, y tendrán una ponderación de un 30%.

Cualitativa: tiene por objetivo evaluar el proceso del estudiante, en cuanto a la participación grupal y el desarrollo individual. Como criterios se evaluarán la creatividad, la participación, la autoconciencia y la capacidad crítica. Se realizarán dos tipos de actividades:

1.- Conversatorios: Se realizarán con posterioridad a cada improvisación de grupo o de curso, y tendrá carácter de conversación heurística, en la cual se llevarán a un plano reflexivo los contenidos del curso.

2.- *Working Tables*: Al final de cada unidad se llevará a cabo un *Working Table*, como método creativo de auto revisión y diálogo. Este dispositivo consiste en generar un mapa de conceptos, impresiones, aprendizajes, a través de una experiencia diagramática que los estudiantes crean en la medida en que el “lenguaje” aparece en el papel, dando la posibilidad de exteriorizar mediante la verbalización los puntos importantes para cada uno y cómo éstos se entrelazan. De esta forma la interpretación de cada concepto es diversa y no

acotada a una competencia específica, por lo que se retroalimenta. De modo complementario, se presenta como un espacio en donde se cruzan ideas de manera improvisada.

Para traducir la evaluación cualitativa (EC) en una calificación se utilizará un método de co-evaluación, en el que, mediante el uso de la escala de apreciación como instrumento de evaluación, todo el grupo curso participará de la evaluación colectiva, como complemento a la calificación que realizará el docente, y como instancia complementaria de aprendizaje. Se evaluarán conjuntamente el conversatorio y el *working table*, realizándose dos evaluaciones por semestre, correspondiendo con el final de cada unidad. Estas calificaciones se promediarán, y tendrán una ponderación del 30%.

Así, la calificación final de cada semestre se obtiene mediante la siguiente fórmula:

$$\frac{(TP \cdot 20) + (AG \cdot 20) + (IC \cdot 30) + (EC \cdot 30)}{100}$$

La nota de presentación a examen³⁵² corresponde al promedio de ambas notas semestrales, y tiene una ponderación de un 70% para la calificación final, teniendo el examen una ponderación de un 30%.

Requisitos de aprobación:

- Calificación final igual o superior a 4.0.
- Asistencia de un 80% como mínimo.

Palabras clave:

Improvisación Libre - Creatividad - Escucha - Cuerpo - Flujo Creativo - Pulsión Creativa - Notación - Oral - Instrumental - Colectivo - Grupal - Percepción – Subjetividad

Bibliografía:

BARDET M. 2008. Pensar con Mover, un encuentro entre danza y filosofía. Buenos Aires, Editorial Cactus. 255p.

BECERRA G. 1958. Crisis de la enseñanza de la composición en Occidente. Revista Musical Chilena. 12(58): 9-18.

BECERRA G. 1986. Lo así llamado bello en música. Anales de la Universidad de Chile, 0(11), Pág. 77-95

BENJAMIN W. 1936. La Obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. México D. F., Itaca. 127pp.

³⁵² Con respecto a la realización de un examen final, lo recomendamos sólo de ser una instancia ineludible por razones reglamentarias, pues creemos firmemente que no se puede medir el potencial de un estudiante en una instancia particular ya que hay varios factores que condicionan el posible desempeño de tal momento. Por otro lado, entendemos a la evaluación de un proceso como una instancia consecuente y coherente con lo que se entiende por proceso educativo. Debido a esto pensamos que sería mejor atender al proceso del estudiante, a su desarrollo en un trecho largo de tiempo.

- BRNČIĆ G. 2011. Sintéticos-Analíticos_Analíticos-Sintéticos (presente tenso). Revista Musical Chilena, 65(215): 40-53.
- CAGE J. 1961. Silence, Lectures and Writings by John Cage. Hanover, Wesleyan University Press. 276 pp.
- CANDELA J. M. 2014. Creatividad, Música, Danza y Audiovisión. A.DNZ. Revista del Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. 1(1): 18-21.
- CARRASCO N. 2008. Improvisación y Escucha. Materiales y Contexto. Tesis de Magíster en Artes con Mención en Composición. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Artes, Escuela de Posgrado. 172pp.
- CHION M. 1990. Audiovisión, Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica. 168p.
- DEPARTAMENTO DE DANZA. 2014. A.DNZ. Revista del Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- FOUCAULT M. 1975. Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires, siglo XXI Editores Argentina. 314pp.
- HUIZINGA J. 1938. Homo Ludens. Madrid, Alianza Editorial/Emecé Editores. 287p.
- JUNG C.G. 1921. Tipos Sicológicos. Barcelona, Edhasa. 646p.
- LE BRETON D. 1992. La Sociología del cuerpo. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 110pp.
- LE BRETON D. 2005. Cuerpo Sensible. Santiago de Chile, Editorial Metales Pesados. 120pp.
- MATTIN. 2009. Volverse Frágil. En: ILES A. "et. al". Ruido y capitalismo. Donostia-San Sebastián, Arteleku. 21-25
- MERLEAU-PONTY M. 1945. Fenomenología de la percepción. Barcelona, Planeta-De Agostini. 476p.
- MORIN E. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris, Editorial UNESCO. 68p.
- MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO. 2013. Anilla Cultural 2010-2013. 129pp.
- NATTIEZ J.J. 1990. Music and Discourse, Toward a Semiology of Music. New Jersey, Princeton University Press. 272p.

NACHMANOVITCH S. 1990. Free Play: La improvisación en la vida y en el arte. Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta SAIC. 237pp.

ROBINSON K. y ARONICA L. 2009. El elemento. Chapultepec Morales, Random House Mondadori. 360p.

CONCLUSIONES

Hemos visto, a partir del desarrollo de este trabajo de memoria, el gran potencial que posee la práctica de la improvisación libre musical como herramienta pedagógica que, por sus importantes aportes, resulta factible de ser integrada como materia estable en programas curriculares relacionados a la enseñanza en música. Además, hemos señalado sus posibilidades de proyección en tanto trabajo sistemático, capaz de generar aprendizajes que, a nuestro juicio, son de vital importancia para la formación de músicos -y ante todo seres humanos-, a corto y a largo plazo.

Los tópicos que abarca en su ejercicio y que materializa a través de la acción y la reflexión en torno a ellos, involucran serios cuestionamientos y replanteamientos que van desde lo general, al cuestionar y complementar los paradigmas sobre cómo enseñar y aprender música, hasta lo más específico, apuntando hacia el desarrollo de seres creativos, conscientes de sus cualidades, capaces de conectarse con el entorno, con sus inquietudes, capaces de dialogar y establecer juicios que permiten que su actuar y desempeño sea activo y dinámico tanto en el desarrollo estudiantil como en sus posibles proyectos profesionales.

Si existen cualidades que definen la condición humana, indudablemente una de ellas es la creatividad. Como patrimonio de los seres humanos, ésta nos mantiene en constante movimiento, nos otorga autonomía, identidad, nos entrega la capacidad de producir respuestas frente a las eventualidades que se manifiestan en la realidad. No obstante a ello, su principal aspecto es que nos da la capacidad de evolucionar, de generar preguntas. Si desarrollamos la capacidad de aceptar estas preguntas, fracturas, desequilibrios, como posibilidades de encontrar nuevos caminos de exploración, acción e investigación, habremos entendido que el desarrollo de la creatividad no es tan sólo importante, sino que indispensable, ya sea para la inserción laboral, para el desempeño profesional, para la producción de textos, para la creación de músicas, obras artísticas, para encontrar maneras de hacer, para educar a nuestros infantes, estudiantes, generar aportes al núcleo cultural cercano, etc. Finalmente, y en el contexto que abarca este trabajo, para desarrollarnos como músicos sin perder nuestra esencia de seres creativos, lo que nos define como seres con cualidades únicas.

La práctica de la improvisación libre, en este sentido y según nuestro pensar, primeramente genera los espacios y las dinámicas necesarias para trabajar en torno al desarrollo de la creatividad como cualidad matriz desde la

cual se desprenden muchas otras³⁵³; aparte de esto y más importante aún, entrega la posibilidad de producir un aprendizaje y auto-aprendizaje diverso e integrado en el colectivo, con la posibilidad de profundizar en el desarrollo individual. Con esto nos referimos a que es una práctica creativa que se hace cargo del proceso educativo desde el particular universo que cada estudiante contiene y representa.

Por otro lado, se desprende su cualidad como herramienta pedagógica, en el sentido de proponer un proceso de aprendizaje en donde no se comienza a partir de los segmentos de un constructo, sino que más bien trabaja en torno al general, para posteriormente, entender las partes. No solamente por el hecho de trabajar de manera grupal, sino que por el hecho de problematizar, en este caso, el fenómeno del hacer desde una vista panorámica³⁵⁴. La forma en que se articula este proceso es por medio del desarrollo de una aptitud dialógica en los estudiantes, teniendo como materialidad el discurso pragmático en el que se gestan situaciones particulares que adquieren el halo de problemáticas específicas insertadas, una vez experimentadas, en el flujo del acto como ente global. “Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura

³⁵³ En este sentido, los temas hacia los cuales la creatividad se expande (según lo visto en el capítulo 1) tienen una directa relación con las relaciones humanas y pueden ser canalizadas en el trabajo directo con los planos de la improvisación desarrollados en el capítulo 2.

³⁵⁴ Esta panorámica está determinada en gran medida por la reflexión en torno a los temas que conforman el capítulo 2; éstos, creemos, permiten integrar los saberes al proceso de aprendizaje, debido a que propician una experiencia globalizante.

científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización³⁵⁵.

De esta forma en el acto se materializan constantemente muchas de las partes del todo, desde el todo, generándose instantáneamente agenciamientos o relaciones que el estudiante percibe, comprende, valora, y por defecto, integra. Así, si estoy produciendo una dinámica de trabajo improvisatoria (como la llevada a cabo en el *workshop* en talleres Rizoma³⁵⁶) el estudiante, aparte de experimentar sonoridades con elementos simples y dejarse afectar por el resultado de ello, tiene la posibilidad de establecer relaciones de valor de lo vivido, y generar cuestionamientos inmediatamente sobre fenómenos que engloban el suceso creativo como: la percepción, la atención, la escucha; pero también queda el espacio para posteriormente detenerse en la gramática: la tímbrica, la agógica, la homofonía, la polifonía, etc.³⁵⁷

Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos. Existen los desafíos de la complejidad a los cuales los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos confrontan inevitablemente³⁵⁸.

³⁵⁵ Morín, 1999, p. 17

³⁵⁶ Cfr. 3.1.2.- Experiencia práctica en “Taller de Improvisación Libre Musical”; día 1, ejercicio 3.1.

³⁵⁷ Estas experiencias se nutren y se llevan a un proceso de concientización por medio de los comentarios, impresiones y reflexiones (*Working Table*) emanadas del grupo.

³⁵⁸ Morín, 1999, p. 20

A partir de ello la improvisación libre funciona como un dispositivo práctico que evita por “naturaleza” el hermetismo, por lo que más que ser un paradigma creativo, está abierto a la crítica, es permeable al trabajo con la diversidad humana, es adaptable, dinámico, y está alejado de la estandarización como línea editorial al momento de propiciar y evaluar aprendizajes. Ya hemos expuesto que la estandarización en la educación no entrega una información fidedigna³⁵⁹, muy por el contrario, genera confusión y turbamiento en el proceso de la búsqueda de una identidad creativa y musical. Parece ser que no es conveniente darse el tiempo de encontrar maneras originales de hacer en el contexto de la comida rápida y la inmediatez de las telecomunicaciones.

Por otro lado la cualidad de cuestionar el modo operativo habitual de los creadores se evidencia en el constante autocuestionamiento y autorevisión a los que la improvisación invita a sus participantes, que desarrollan una capacidad perceptiva móvil. Este proceso de revisión es necesario, y posible gracias a la introspección.

Producto de esta falta de autorevisión, de aceptar las incertidumbres, y de producir la noción de vida formulada, el aprendizaje teórico y el aprendizaje musical han perdido su esencia práctica. El texto se origina a partir del texto. “El

³⁵⁹ Cfr. 1.2.2 Diagnóstico del campo educacional.

paradigma juega un rol al mismo tiempo subterráneo y soberano en cualquier teoría, doctrina o ideología. El paradigma es inconsciente pero irriga el pensamiento consciente, lo controla y, en ese sentido, es también subconsciente³⁶⁰.

Las especializaciones del trabajo, la urgencia de las competencias, los paradigmas del conocimiento y la exacerbación del progreso, entendido como desarrollo de capitales monetarios, han afectado las líneas editoriales de las Instituciones ligadas a la enseñanza. A partir de ello nos hemos educado aprendiendo en un panorama fragmentado y reduccionista del cual no obtenemos una visión general e integrada. El proceso educativo, así como la vida y como la humanidad, es un cúmulo complejo, un tejido resultante de las múltiples relaciones que se establecen por naturaleza en la vida de este planeta. El ser humano es en sí mismo un universo diferente uno del otro, es un ente complejo que por esencia establece relaciones. La situación vivida en la educación artística musical no es una excepción. Desde esta perspectiva la improvisación libre es capaz de sostener una problematización compleja del proceso de educación musical ya desde el momento en que lo aborda desde la creación, fenómeno complejo, global y humano, y tema fundamental de reflexión de las artes.

³⁶⁰ Morín, 1999, p. 8

Todas las determinaciones sociales-económicas-políticas (poder, jerarquía, división de clases, especialización y en nuestros tiempos modernos, tecno-burocratización del trabajo) y, todas las determinaciones culturales convergen y se sinergizan, para encarcelar al conocimiento en un multi-determinismo de imperativos, normas, prohibiciones, rigideces y bloqueos³⁶¹.

Bajo esta dinámica la educación musical ha caído en una suerte de instrucción que condena los errores, que mide situaciones puntuales, y muchas veces los instrumentos bajo los cuales se traducen las evaluaciones no son pertinentes. ¿Cómo evalúo un trabajo creativo sin caer en ambigüedades de criterios? ¿Qué evalúo en un trabajo creativo, el desarrollo del estudiante o el perfeccionamiento del instrumento evaluador (formas)?

En relación a esto, la improvisación libre, como pudimos constatar en nuestra experiencia práctica, despliega un ambiente desprejuiciado, que entiende el error más que como una falla, como un hallazgo, descomprimiendo el hecho de hacer, para proponer por medio de su capacidad lúdica. De alguna manera le quita celebridad al acto de hacer, lo contextualiza en el ámbito del aprendizaje y no en el particular de las obras patrimoniales. Esto provoca en los estudiantes un proceso inicial de aceptación de sus cualidades, ya que la improvisación libre, más que evitar los errores y lo inesperado, se sitúa en ellos.

Los siglos anteriores siempre creyeron en un futuro repetido o progresivo. El siglo XX ha descubierto la pérdida del futuro, es decir su impredecibilidad. Esta toma de conciencia debe estar acompañada de otra retroactiva y correlativa: la de la historia humana que ha sido y sigue siendo una aventura desconocida. Una gran conquista de

³⁶¹ Morín, 1999, p. 9

la inteligencia sería poder, al fin, deshacerse de la ilusión de predecir el destino humano³⁶².

De esta forma las cualidades de los estudiantes salen a la luz y encuentran un eco en esta práctica. La importancia de ello es que se comienza a desarrollar una conciencia de que “eso” que puedan proponer, lo que pueda emanar a partir de su acervo personal, en definitiva, lo que ellos pueden crear, es la base a partir de la cual se irradiará su desarrollo, a partir de ello es que serán educados. Todo lo demás será un complemento para poder lograr un proceso de aprendizaje en lo diverso.

Si ocurre lo contrario nuestras inquietudes, nuestras preguntas se encontrarán con un enorme muro que restringe su exteriorización. De esta forma se provocará en el estudiante una crisis de identidad en la que éste entiende que lo que él puede construir no está bien, ya que no encuentra un espacio para su materialización. Para prevenir ello es importante generar espacios de trabajo práctico creativo en donde no se coarte y sí se potencien las actitudes propositivas en los estudiantes, sin que éstas sean necesariamente filtradas por una estética en particular.

Ahora bien, desde el punto de vista funcional se ha establecido que si una acción resultó eficaz o satisfactoria, genera una fuerza instigadora para ejecutarla, para desarrollarla. Esta tendencia a la acción depende de la magnitud de la fuerza instigadora. Por el contrario, si la actividad ha provocado frustración o castigo, se

³⁶² Morín, 1999, p. 39

genera una fuerza inhibitoria, una tendencia negativa que produce una resistencia a desarrollar la actividad³⁶³.

El desarrollo de la aptitud propositiva, materializada en una capacidad dialógica creativa, favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Estos son capaces de dialogar tanto interna como externamente, de esta forma son capaces de relacionarse con el contexto. Entre otras cosas, esto permite que desde ellos pueda emanar la búsqueda de un propio “proyecto educativo”. Con esto nos referimos a llevar a una etapa de concientización y cuestionamiento las maneras en que aprendo, las maneras en que establezco relaciones, los niveles en que valoro y qué valoro, las maneras en que puedo canalizar mis intereses, cómo éstos pueden ser mis herramientas profesionales y cómo puedo complementarlas con la instrucción musical.

En relación a esto la capacidad dialógica establecida en la improvisación libre se esgrime como un espacio propicio para la maduración en tanto capacidad de juicio, como capacidad de apertura hacia el fenómeno musical y hacia la vida. En el estado dialógico grupal la creación aparece como una manera de hacer que contiene una amplia cuota de relaciones de convivencia y auto-cuestionamientos, que a su vez implican nuestra aceptación como seres humanos falibles.

³⁶³ Díaz, 2011, p. 116

La práctica mental del auto-examen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas, es la vía para la comprensión de las de los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión. El auto-examen crítico nos permite descentrarnos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo. Nos permite dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas³⁶⁴.

Esto implica necesariamente identificar y atenuar los obstáculos que no permiten el despliegue espontáneo en el estudiante, generando interferencias en el proceso de comunicación, tan importante en el proceso de aprendizaje.

Existe la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, especialmente los ritos de cortesía que pueden conducir a ofender inconscientemente o a auto descalificarse con respecto del otro. Los obstáculos interiores a las dos comprensiones son enormes; no solamente existe la indiferencia sino también el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, cuya característica común es considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano³⁶⁵.

Por tanto, la importancia de la problematización de las relaciones humanas en el proceso educativo es vital. Indudablemente la improvisación libre grupal³⁶⁶ contempla a cada momento esta problemática tan adormecida en la enseñanza actual, casi extirpada producto del individualismo característico de la época moderna. No se trata de abandonar la noción y conciencia que tengo de mí como ser individual, sino que entender que la diversidad es la que unifica el proceso educativo y la vida cotidiana.

³⁶⁴ Morín, 1999, p. 51

³⁶⁵ Morín, 1999, p. 48

³⁶⁶ Concretamente, a partir del diálogo entre al menos dos improvisadores.

El proceso general de aceptación partiendo por el propio, es gravitante al momento de entender las relaciones humanas más allá de la comunicación verbal, es la piedra angular de la generación de cultura-conocimiento. El ser abierto, el preparar al ser humano para ello, propone implícitamente convivir con otro y reconocer sus virtudes. En este sentido la improvisación libre es un constante fluir de relaciones humanas a través del discurso musical ya que antes que pretender cualquier sofisticación estética es un intento por comunicar. Desde este intento por comunicar se extienden millones de agenciamientos desde el hecho mismo percibido por el individuo, el colectivo que compone una realidad, y los posibles receptores que hacen lo propio. De esta forma se genera una importancia del valor de la incertidumbre como mecanismo de desarrollo.

La realidad no es evidentemente legible. Las ideas y teorías no reflejan sino que traducen la realidad a la cual pueden traducir de manera errónea. Nuestra realidad no es otra que nuestra idea de la realidad. Igualmente, que importa no ser realista en sentido trivial (adaptarse a lo inmediato), ni irrealista en el mismo sentido (sustraerse de las coacciones de la realidad), lo que importa es ser realista en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real³⁶⁷.

En conclusión, la práctica sistemática de la improvisación libre musical con proyecciones educativas, aparte de su dimensión expresiva y creativa, evidencia sus potencialidades al momento de trabajar con la diversidad humana como principio unificador que propende a un desarrollo individual en lo

³⁶⁷ Morín, 1999, p. 42

colectivo. Es una práctica creativa que permite que los estudiantes experimenten el proceso educativo como vinculante y no solamente como abastecedor de conocimiento, al reflexionar en torno a tópicos que permiten el desarrollo de capacidades transversales para el desenvolvimiento y el desempeño de músicos en la vida profesional y cotidiana. Músicos capaces de emanar propuestas creativas originales, entendiendo la propuesta como una multiplicidad de formatos. En definitiva, evidencia la importancia del valor y las relaciones humanas en el proceso educativo como instancia de autoconocimiento y reflexión, ayudando a establecer, integrar y desarrollar los propios intereses profesionales.

Al ser la improvisación libre musical una práctica con tan poca presencia en los campos académicos y educativos, como ya hemos mencionado, su praxis y su potencial pedagógico han sido, lamentablemente, poco desarrollados en el ámbito de las implicancias de su investigación teórica y práctica. Sin embargo, creemos que esta ausencia indica también el gran potencial que existe en el campo de la improvisación libre musical en cuanto a posibilidades de estudio e investigación.

A pesar de que este trabajo de memoria concretiza sus objetivos en una propuesta, quedan muchos aspectos en los cuales puede seguir profundizándose. Podríamos ahondar mucho más en el potencial pedagógico de la improvisación libre musical, en aspectos como la didáctica en la improvisación, el desarrollo de estrategias de planificación de clases, su dimensión psicopedagógica, metodologías de trabajo pedagógico en torno a la improvisación, planes curriculares que la contemplen en niveles básicos, medios y superiores de educación, la evaluación de la improvisación y el desarrollo de instrumentos de evaluación idóneos para esto³⁶⁸, entre otros. Por otro lado, se pueden generar nuevos dispositivos creativos a partir de la sistematización e inclusión de la improvisación libre musical, tanto en los espacios pedagógicos, como en el trabajo creativo relacionado a la composición musical en sus distintos aspectos. Creemos firmemente en el potencial educativo de la improvisación libre musical, y en los aportes sustanciales que puede sustentar para la educación en el futuro, como actividad que invita a la autorevisión y actualización constante de métodos, contenidos y objetivos.

Finalmente, creemos que la actividad pedagógica y creativa en torno a la improvisación libre musical puede aportar con nuevas líneas de investigación y nutrir de nuevos datos sobre ésta, en términos relacionados con fenómenos

³⁶⁸ Incluso siendo un aporte para el desarrollo de nuevos métodos e instrumentos de evaluación en educación artística.

como la escucha, la capacidad dialógica, la atención, el cuerpo desde distintas miradas, la temporalidad, etc. Esto puede enriquecer enormemente el estado de conocimiento acerca de la improvisación libre musical y de la práctica musical en general.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADORNO T. y HORKHEIMER M. 1947. Dialéctica de la Ilustración. Madrid, Ediciones AKAL. 320 p.
2. ADORNO T. 1970. Teoría Estética. Madrid, Ediciones Akal. 545p.
3. ALCALÁ-GALIANO C. 2007. La improvisación en la historia de la música y de la educación: Estudio comparativo de la creatividad en la música de niños de 7 a 14 años. Tesis de Doctor en Historia y Ciencias de la Música. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Música. 410p.
4. ARANDA P. 2009. Una aproximación a Brian Ferneyhough. Resonancias, Revista del Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 24, pp. 5-12.
5. BARDET M. 2008. Pensar con Mover, un encuentro entre danza y filosofía. Buenos Aires, Editorial Cactus. 255p.
6. BECERRA G. 1958. Crisis de la enseñanza de la composición en Occidente. Revista Musical Chilena. 12(58): 9-18.
7. BECERRA G. 1986. Lo así llamado bello en música. Anales de la Universidad de Chile. 11, 77-95.
8. BENJAMIN W. 1936. La Obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. México D. F., Itaca. 127p.
9. BRNČIĆ G. 2011. Sintéticos-Analíticos_Analíticos-Sintéticos (presente tenso). Revista Musical Chilena, 65(215): 40-53.

10. BURTNER M. 2005. Making Noise: Extended Techniques after Experimentalism. [En línea] <<http://www.newmusicbox.org/articles/making-noise-extended-techniques-after-experimentalism/>> [consulta: 14 junio 2014].
11. CAGE J. 1937. The Future of Music: Credo. En: 1961. Silence, Lectures and Writings by John Cage. Hanover, Wesleyan University Press. 276 pp.
12. CAGE J. 1958. Composition As Process, II. Indeterminacy. En: 1961. Silence, Lectures and Writings by John Cage. Hanover, Wesleyan University Press. 276 pp.
13. CANDELA J.M. 2007. ¿Qué estaba haciendo en Madrid?. [En línea] <<http://candelajm.blogspot.com/2007/12/que-estaba-haciendo-en-madrid.html>> [consulta: 29 marzo 2014].
14. CANDELA J.M. 2014. Creatividad, Música, Danza y Audiovisión. A.DNZ. Revista del Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. 1(1): 18-21.
15. CARRASCO N. 2008. Improvisación y Escucha. Materiales y Contexto. Tesis de Magíster en Artes con Mención en Composición. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Artes, Escuela de Posgrado. 172p.
16. CARRASCO N. [s.a.]. Agrupación Ciudadanos. [En línea] <<http://www.musicapopular.cl/3.0/index2.php?op=Artista&id=771>> [consulta: 30 marzo 2014].
17. CATONI M. 2011. La Composición en la Improvisación (Tesina). [En línea] 4'33", Revista Online del Instituto de investigación en Artes Musicales, Departamento de Artes Musicales, Instituto Universitario Nacional del Arte, número 4 <http://www.artesmusicales.org/zuik/433_4_tesina2.php> [consulta: 29 junio 2014] 78p.
18. CHION M. 1990. Audiovisión, Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica. 168p.

19. COLLIN A. 1955. La musique dans L'éducation. París, Editorial UNESCO. 357p.
20. COOPER R. K. 2001. Aprenda a utilizar el otro 90%. Barcelona, Editorial Amat. 276p.
21. DE MILLE A. 1991. Martha: The Life and Work of Martha Graham. Nueva York, Random House. 509p.
22. DÍAZ DE LA FUENTE A. 2005. Estructura y Significado en la música serial y aleatoria. Tesis de Doctorado en Filosofía. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filosofía, Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política. 430p.
23. DE BENITO C. 2007. El por qué de la importancia del arte en educación. [En línea] <<http://carolinadebenito.webs.com/laimportanciadelarte.htm>> [consulta: 04 octubre 2014].
24. DÍAZ J.L. 2011. La conciencia viviente. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica. 625p.
25. ESCOBAR T. 2005. La irrepetible aparición de la distancia. (Una defensa política del aura). En: OYARZÚN P., RICHARD N., y ZALDÍVAR C., (Eds.). Arte y política. Santiago de Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. pp. 87-115.
26. FACULTAD DE ARTES UNIVERSIDAD DE CHILE. 2009. João Fiadeiro: "Para mí, el verdadero creador es el espectador". [En línea] <<http://www.artes.uchile.cl/noticias/56290/joao-fiadeiro-para-mi-el-verdadero-creador-es-el-espectador.>> [consulta: 06 julio 2014].
27. FACULTAD DE ARTES UNIVERSIDAD DE CHILE. [s.a.]. Teoría de la Música, Plan de Estudios. [En línea] <<http://www.artes.uchile.cl/carreras/4954/teoria-de-la-musica>> [consulta: 03 julio 2014].

28. FISCHER-LICHTE E. 2004. Estética de lo performativo. Madrid, Abada Editores. 427p.
29. FOUCAULT M. 1975. Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina. 314p.
30. FREGA A. L. 1994. Metodología comparada de la educación musical. Tesis doctoral en Música, especialidad Educación. Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Graduados, Facultad de Humanidades y Artes. 355p.
31. FRISS G. 1975. Escuela Primaria Especial de Música. En: SÁNDOR F. Educación Musical en Hungría. Budapest, Corvina Kiadó y Madrid, Real Música, coedición. pp. 147-196.
32. GARDNER H. 1983. Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Bogotá, Fondo de Cultura Económica. 297p.
33. GOLEMAN D. 1995. Inteligencia Emocional. Barcelona, Editorial Kairós. 512p.
34. GONZÁLEZ E. 1985. Entrevista a Gustavo Becerra-Schmidt (Oldenburg, República Federal Alemana, 19-X-1985). Revista Musical Chilena, 39(164); 3-11.
35. GRAETZER G. y YEPES A. 1961. Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk. Buenos Aires, Barry Editorial. 56p.
36. GREBE M. 1968. León Schidlowsky Gaete. Síntesis de su trayectoria creativa. Revista Musical Chilena, 22(104-1); 7-59.
37. GROUT D. 1960. Historia de la música occidental. Madrid, Alianza Editorial. 902p.

38. GUILFORD J. P. 1967. Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. En: GOWAN J. C., DEMOS G. y TORRANCE P. Implicaciones educativas de la creatividad. Salamanca, Anaya. pp. 113-130.
39. GUATTARI F. y SUELY R. 2005. Micropolítica, Cartografías del deseo. Madrid, Traficantes de Sueños. 381p.
40. HALLMAN R. J. 1978. Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad. En: GOWAN J. C., DEMOS G. y TORRANCE P. Implicaciones educativas de la creatividad. Salamanca, Anaya.
41. HECQUET S. y PROKHORIS S. 2007. Liminaire: d'une atopia. En: Fabriques de la danse. París, Editorial PUF. pp. 13-21.
42. HEMSY DE GAINZA V. 1983. La improvisación musical. Buenos Aires, Editorial Ricordi Americana. 71p.
43. HUIZINGA J. 1938. Homo Ludens. Madrid, Alianza Editorial/Emecé Editores. 287p.
44. INTERNATIONAL SOCIETY FOR IMPROVISED MUSIC. [En línea] <<http://www.improvisedmusic.org/>> [consulta: 05 julio 2014].
45. JAQUES-DALCROZE E. 1920. Le rythme, la musique et l'éducation. Lausanne, Jobin & Cia. Editions musicales. 234p.
46. JORQUERA M.C. 2004. Métodos históricos o activos en educación musical. [En línea]. Revista Electrónica de LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. Noviembre de 2004. 14. <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>> [consulta: 14 julio 2014].
47. JUNG C. G. 1921. Tipos Sicológicos. Barcelona, Edhasa. 646p.
48. KOSTELANETZ R. 1987. Conversing with John Cage. New York, Routledge. 332p.

49. LAGO P. y GONZÁLEZ J. 2012. El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete (27): 89-100.
50. LE BRETON D. 1992. La Sociología del cuerpo. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 110p.
51. LE BRETON D. 2005. Cuerpo Sensible. Santiago de Chile, Editorial Metales Pesados. 120p.
52. LEFEVER T. 1970. Hacia una expresión sonora contemporánea. Revista Musical Chilena, 24(112): 14-40.
53. LLONGUERAS J. 1942. El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia. Barcelona, Editorial Labor. 198p.
54. MATTIN. 2009. Volverse Frágil. En: ILES A. "et. al". Ruido y capitalismo. Donostia-San Sebastián, Arteleku. 21-25.
55. MERLEAU-PONTY M. 1945. Fenomenología de la percepción. Barcelona, Planeta-De Agostini. 476p.
56. MICHELS U. 1977. Atlas de la Música. Alianza Editorial, Madrid. 282p.
57. MOLINA E. 2008a. La improvisación: definiciones y puntos de vista. Música y Educación. (75): 78-94.
58. MOLINA E. 2008b. La improvisación como sistema pedagógico. Funcionamiento, objetivos y resultados de la metodología IEM. En: I CONGRESO Educación e Investigación musical. Madrid, Sociedad para la Educación Musical en el Estado Español, Instituto de Educación Musical y Universidad Autónoma de Madrid. 20p.

59. MOLINA R. 2011. Otras Reflexiones Acerca de la Improvisación [En línea]. <<http://reflexionesescritosydemases.blogspot.com/2011/07/articulo-publicado-en-el-boletin-de.html>> [consulta: 22 abril 2014].
60. MORAND M. F. 1993. Proposición de un programa para desarrollar la creatividad basado en técnica de improvisación de contacto. Tesis de Profesor especializado en danza. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Artes, Departamento de Danza. 140p.
61. MORIN E. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris, Editorial UNESCO. 68p.
62. MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO. 2012. Cruces sonoros, el sonido da que pensar, El mayor encuentro de arte sonoro en Chile. [En línea] <http://www.mac.uchile.cl/anilla_cultural/actividades/2012/abril/cruces_sonoros.html> [consulta: 15 abril 2014].
63. MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO. 2013. Anilla Cultural 2010-2013. 129p.
64. NACHMANOVITCH S. 1990. Free Play: La improvisación en la vida y en el arte. Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta SAIC. 237p.
65. NATTIEZ J. J. 1990. Music and Discourse, Toward a Semiology of Music. New Jersey, Princeton University Press. 272p.
66. ORTEGA J. C. 2012. La improvisación en la música contemporánea. [En línea] Espacio Sonoro, número 27. <<http://espaciosonoro.tallersonoro.com/2012/06/24/la-improvisacion-en-la-musica-contemporanea/>> 10pp. [consulta: 2 julio 2014].
67. PACHILLA P. 2014. Componer la sensación, entrevista con Marie Bardet. [En línea] Revista Argus-a. Abril de 2014. Vol. III N°12. <<http://www.argus-a.com.ar/reportajes-interviews/553:entrevista-a-marie-bardet.html>> [consulta: 26 julio 2014].

68. PEÑALVER VILAR J. M. 2013. Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Artseduca*, 4. 74-85.
69. PLATÓN. *La República*. Edición del Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín. 226p.
70. PUEBLO NUEVO. Ciclo Electroacústico Salvador Allende Gossens, José Miguel Candela. [En línea] <<http://www.pueblonuevo.cl/ciclo-SAG.htm>> [consulta: 29 marzo 2014].
71. RAMÍREZ H. 1972. Introducción a la grafía de Gustavo Becerra. *Revista Musical Chilena*, 26(119-120): 60-81.
72. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2001. Diccionario de la lengua española. [En línea] <<http://lema.rae.es/drae/>> [consulta: 29 abril 2014].
73. ROBINSON K. 2006. Schools Kill Creativity. En: TED Conference 2006, "The Future We Will Create", 22 al 25 de febrero de 2006. Monterrey, California, EE.UU. Technology, Entertainment, Design, TED.
74. ROBINSON K. y ARONICA L. 2009. *El elemento*. Chapultepec Morales, Random House Mondadori. 360p.
75. RODRIQUEZ S. [s.a.]. Corrientes pedagógico - musicales del siglo XX. Análisis y proyección de las mismas en la educación musical escolar. Recuperado el 1 de agosto de 2014 en <<http://pedagogiamusicalupel.files.wordpress.com/2010/10/temario-muestra-msica-1.pdf>>.
76. ROJO P. 2010. The table-word game. [En línea] <<http://apieceetogether.blogspot.com/2010/07/table-word-game.html>> [consulta: 15 julio 2014].

77. ROS N. 2004. El lenguaje artístico, la educación y la creación. [En línea] Revista Iberoamericana de Educación. 33(5) <<http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>> [consulta: 4 de octubre de 2014]-
78. ROSELL W. y PANEQUE E. 2009. Consideraciones generales de los métodos de enseñanza y su aplicación en cada etapa del aprendizaje. [En línea]. Revista Habanera de Ciencias Médicas. 8(2). pp. 1-12 <<http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm16209.pdf>> [consulta: 02 agosto 2014]-
79. RUSSOLO L. 1913. El Arte de los Ruidos, Manifiesto Futurista. [En línea] <<http://www.uclm.es/artesonoro/elarteruido.html>> [consulta: 03 julio 2014].
80. SONIDOS MUTANTES. 2014. Capítulo 3: Ecos de los 70's y 80's [Programa radial]. 1:01:05 min. [En línea] <<http://www.sonidosmutantes.com/capitulos/capitulo-3-ecos-de-los-70s-y-80s/>> [consulta: 30 marzo 2014].
81. SZŐNYI E. 1975. El Solfeo en la Educación Musical. En: SÁNDOR F. Educación Musical en Hungría. Budapest, Corvina Kiadó y Madrid, Real Música, coedición. pp. 26-95.
82. SZŐNYI E. 1976. La Educación musical en Hungría a través del método Kodály. Budapest, Corvina Kiadó. 96p.
83. STERNBERG R. 1995. La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica. 333p.
84. TOTEM_concierto corporal electroacústico. [En línea] <<http://totemconciertocorporal.blogspot.com/>> [consulta: 16 abril 2014].
85. TORRIJOS F. 1988. Sobre el uso estético del espacio. En: FERNÁNDEZ ARENAS J. editor. Arte efímero y espacio estético. Barcelona, Anthropos Editorial. 554p.

86. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR). 2012. Tema 8: Métodos de pedagogía musical en el siglo XX. Recuperado el 10 de julio de 2014 en <http://primaria.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/gmopt98/tema8.pdf>.

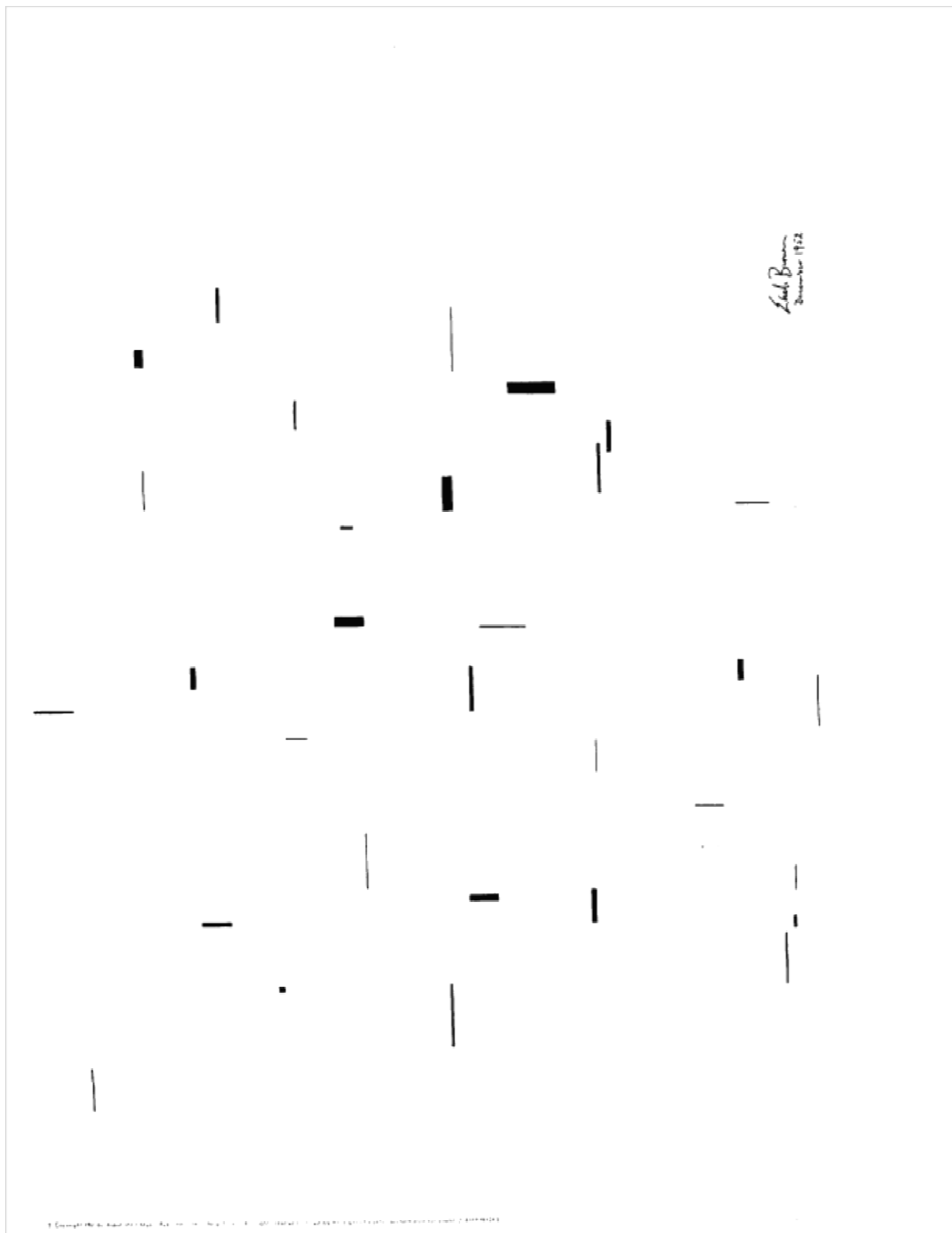
87. UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. 2014. Talleres Rizoma: Un espacio de autogestión creado en la UMCE. [En línea] <http://www.umce.cl/noticias-umce/facultades-y-departamentos/fac-artes-y-ed-fisica/artes-visuales/item/1468-rizoma_2014.html> [consulta: 15 julio 2014].

88. WIKIPEDIA. Improvisación. [En línea] <<https://es.wikipedia.org/wiki/Improvisaci%C3%B3n>> [consulta: 01 abril 2014].

89. WILLEMS E. 1950. La preparación musical de los más pequeños. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires. 101p.

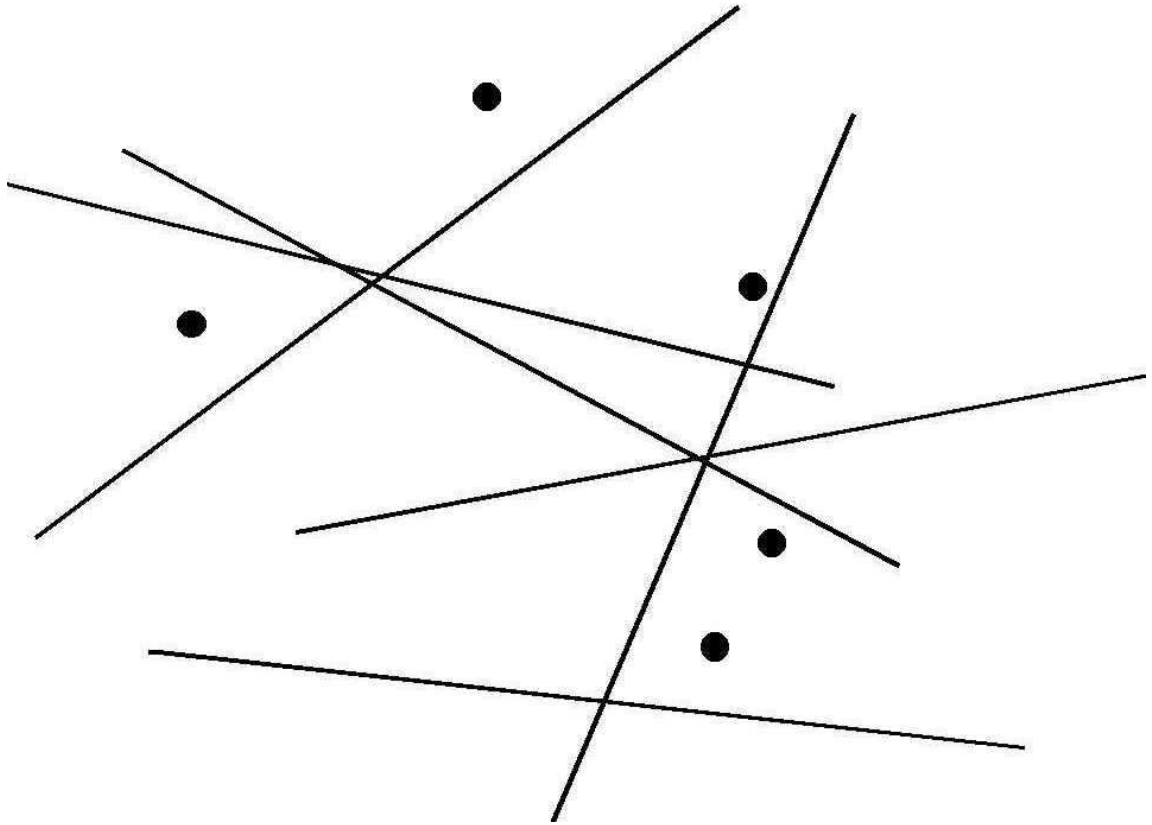
90. WILSON E.O. 1975. Sociobiology: The New Synthesis. Harvard University Press. 697p.

ANEXO 1: PARTITURAS³⁶⁹



Partitura de *December 52* (1954), de Earle Brown

³⁶⁹ Las partituras expuestas han sido recopiladas a través de la red (excepto cuando se indica), y son expuestas solo con un fin ilustrativo.

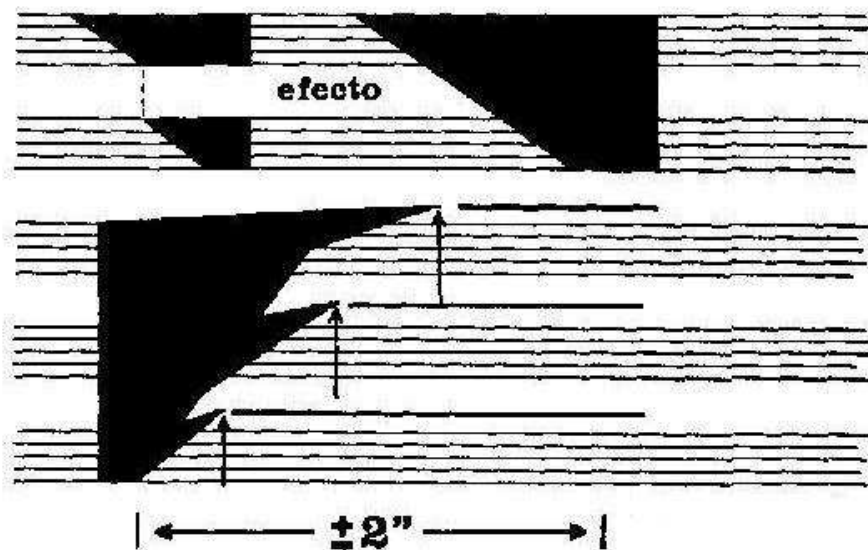


Extracto de la partitura de *Variations I* (1958), de John Cage

WINDS	[]	[]	[]	[]		
BRASS	[]	[]	[]	[]	[]	[]
VIOLINS AND VIOLAS	[P]	[H]		[P]	[P]	
CELLOS AND BASSES	[]	[P]	[H]	[P]		[H]

Note: The above table is a simplified representation of the rhythmic notation in the score. The original score uses horizontal bars and boxes to indicate the duration and type of sound events for each instrument group. The labels 'P' and 'H' likely stand for 'Percussion' and 'Harmonics' or similar terms. The 'SORD.' label indicates a 'Sordina' (mute) effect.

Extracto de la partitura de *Intersection I* (1951), de Morton Feldman



Platillo
Tam-tam
△

Glockenspiel

Bariton solo

4

f

proa tallada por las duras manos de dioses

Violines

Viola

Celli
C. B.

27 28 29 30 31

con legno battuto

Extractos del Oratorio *Lord Cochrane de Chile* (1967), de Gustavo Becerra Schmidt³⁷⁰.

³⁷⁰ RAMÍREZ H. 1972. Introducción a la grafía de Gustavo Becerra. *Revista Musical Chilena*, 26(119-120). Páginas 63 y 64.

The image displays a musical score for the piece "que tarde" by José Miguel Candela. The score is centered around a star-shaped graphic composed of eight lines radiating from a central point. Each line extends to a musical staff, creating a radial layout. The staves contain various musical notations, including notes, rests, and accidentals. The notation is written in a style typical of 20th-century music, with some staves featuring complex rhythmic patterns and melodic lines. The overall layout is symmetrical and visually striking due to the star graphic.

Partitura de *que tarde*, de José Miguel Candela (facilitada por el compositor)

Solfeo

JM Candela

Sonidos Iterativos (tónicos, complejos, variables) y silencios	Acumulación progresiva de Impulsiones tónicas	Contaminación progresiva de tonos, progresivamente más largos	Impulsiones complejas
p	f	p	ff

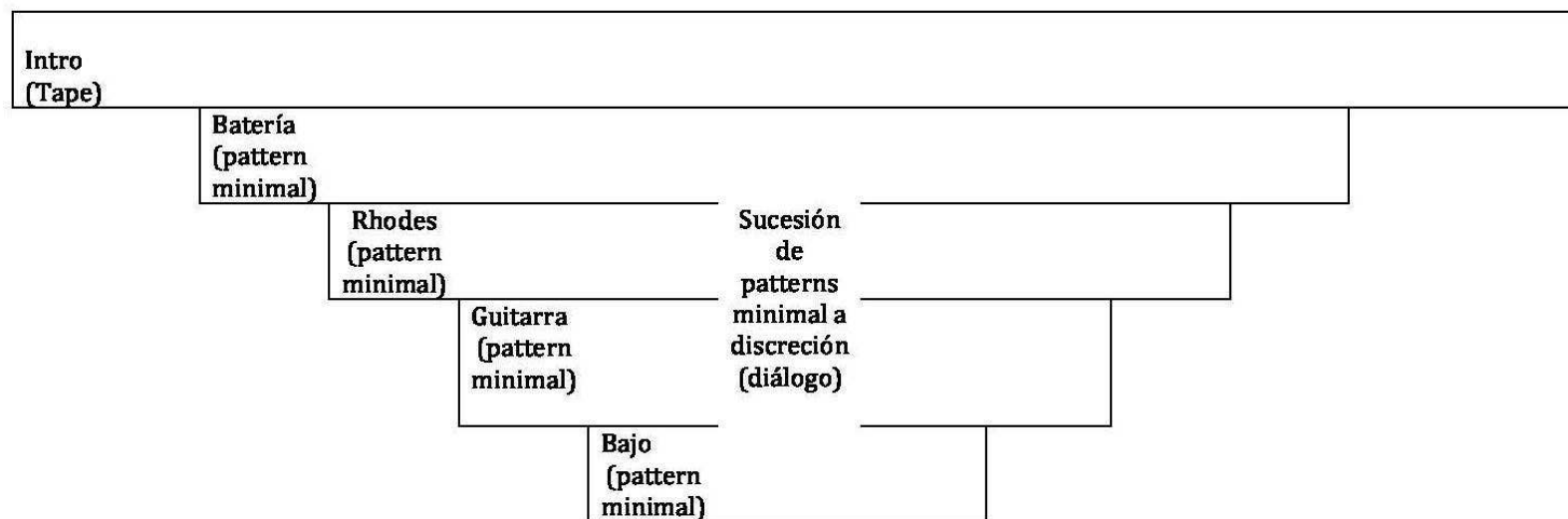
A la señal A la señal

Partitura de *Solfeo*, de la agrupación Aquiles Baeza Banda (facilitada por el compositor)


Mexicali

Minimal patterns

JMCandela



Partitura de *Mexicali*, de la agrupación Aquiles Baeza Banda (facilitada por el compositor)

(4 (1 2 (3 (4 5)) 6))  1

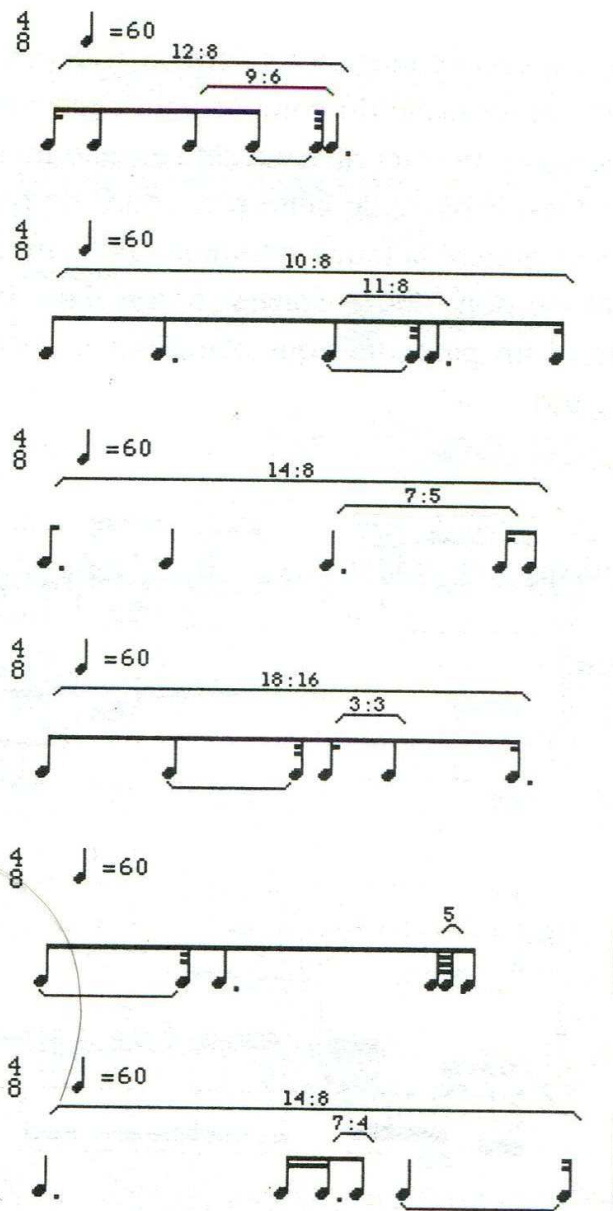
(4 (2 3 (4 (5 6)) 1))

(4 (3 4 (5 (6 1)) 2))

(4 (4 5 (6 (1 2)) 3))

(4 (5 6 (1 (2 3)) 4))

(4 (6 1 (2 (3 4)) 5))



Esquemas que describen la rítmica utilizada por Brian Ferneyhough³⁷¹

³⁷¹ Extraídos de Szendy P. 1999. Brian Ferneyhough. Paris, Ircam. Figura 23, página 87.

Musical score for Clarinet (Cl.) and Piccolo (Picc.) from Brian Ferneyhough's *moment* and *La Chute d'Icare*. The score is in 16/8 time and begins at measure 56. The Clarinet part features complex rhythmic patterns with slurs and accents, marked with dynamics such as *mf*, *ff*, and *pp*. The Piccolo part is marked *fff* and includes a note marked *uguale!*. Performance instructions include *esplosivo*, *remarqué*, *slow, irregular microtonal glissandi*, *chiaro, (in independent of fingerings)*, *con slancio*, *ppp cresc*, *ppp*, *marc. in f*, and *fff*. A box number 147 is present in the upper left of the Clarinet staff.

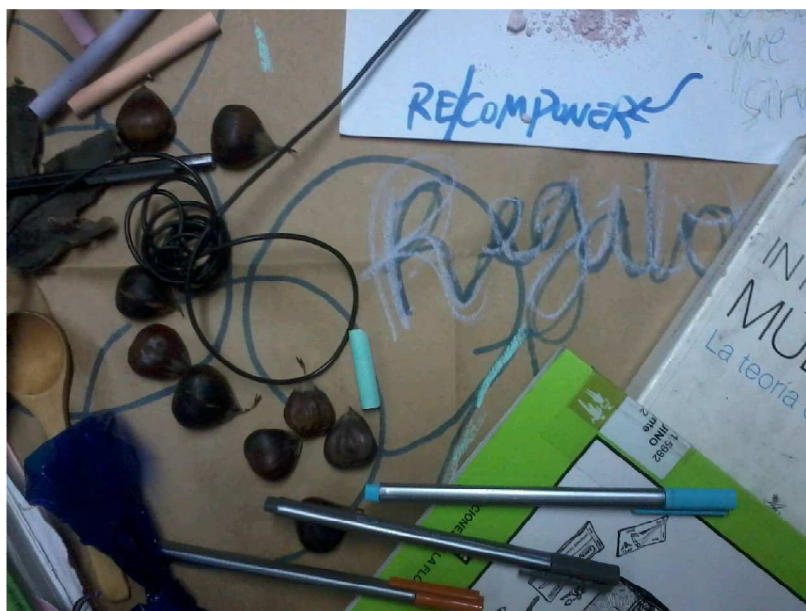
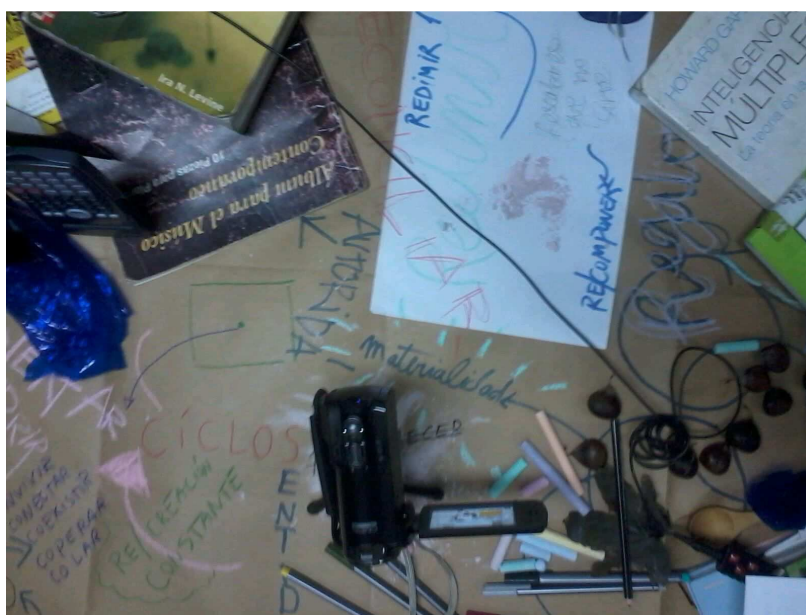
(s) the entry of the piccolo should be louder than the corresponding amplitude of the clarinet.

Musical score for Clarinet, Flute, Oboe, Vibraphone/Marimba, Piano, Violin, and Cello from Brian Ferneyhough's *moment* and *La Chute d'Icare*. The score is in 16/8 time and begins at measure 56. The Clarinet part is marked *f*. The Flute part is marked *mf*. The Oboe part is marked *mp*. The Vibraphone/Marimba part is marked *mp*. The Piano part is marked *sfz*. The Violin part is marked *fp* and *com forza*. The Cello part is marked *fp* and *com forza*. The score includes various dynamics and performance instructions.

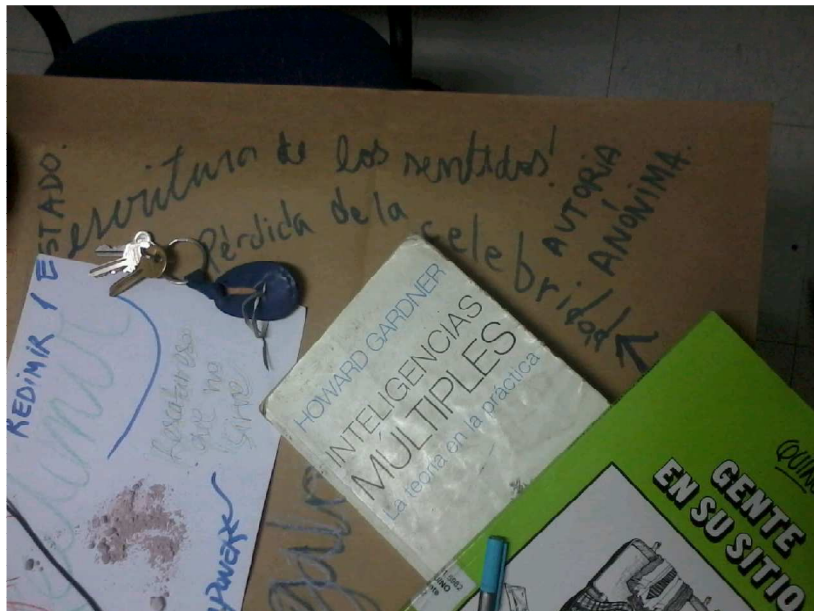
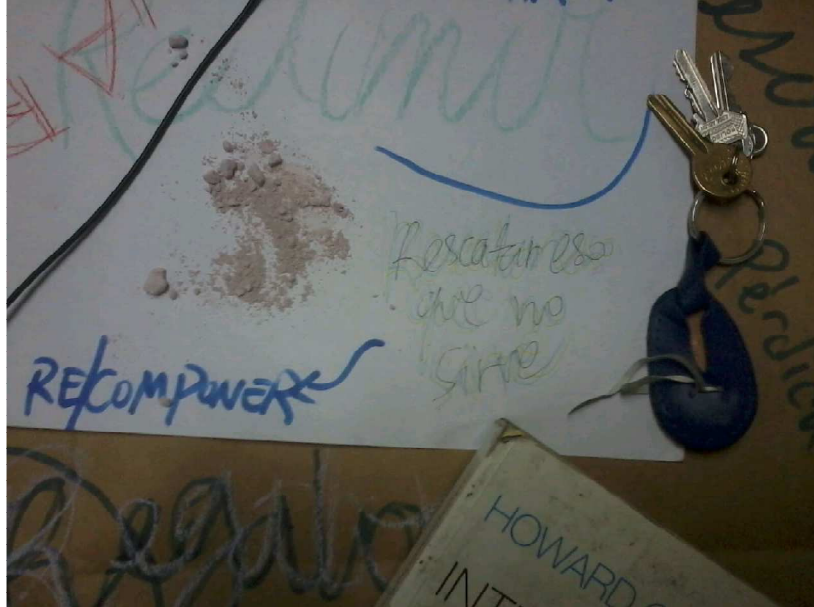
Extractos de *moment* y *La Chute d'Icare* (ambas de 1988), de Brian Ferneyhough³⁷².

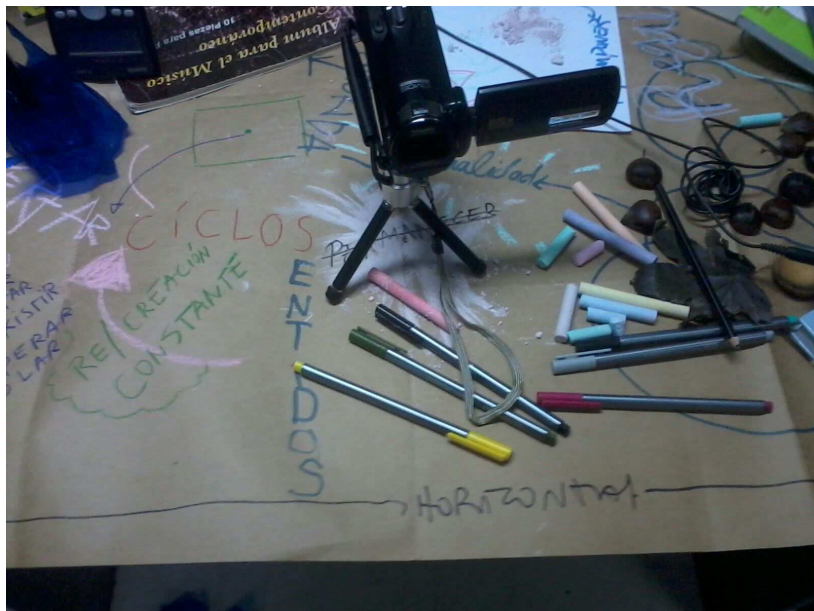
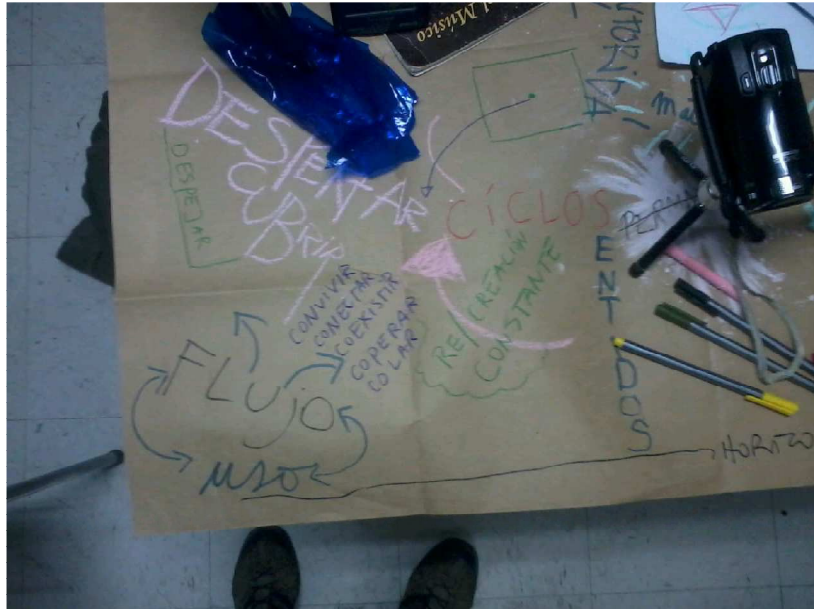
³⁷² Extraídos de Szendy P. 1999. Brian Ferneyhough. Paris, Ircam. Páginas 36 y 28, respectivamente.

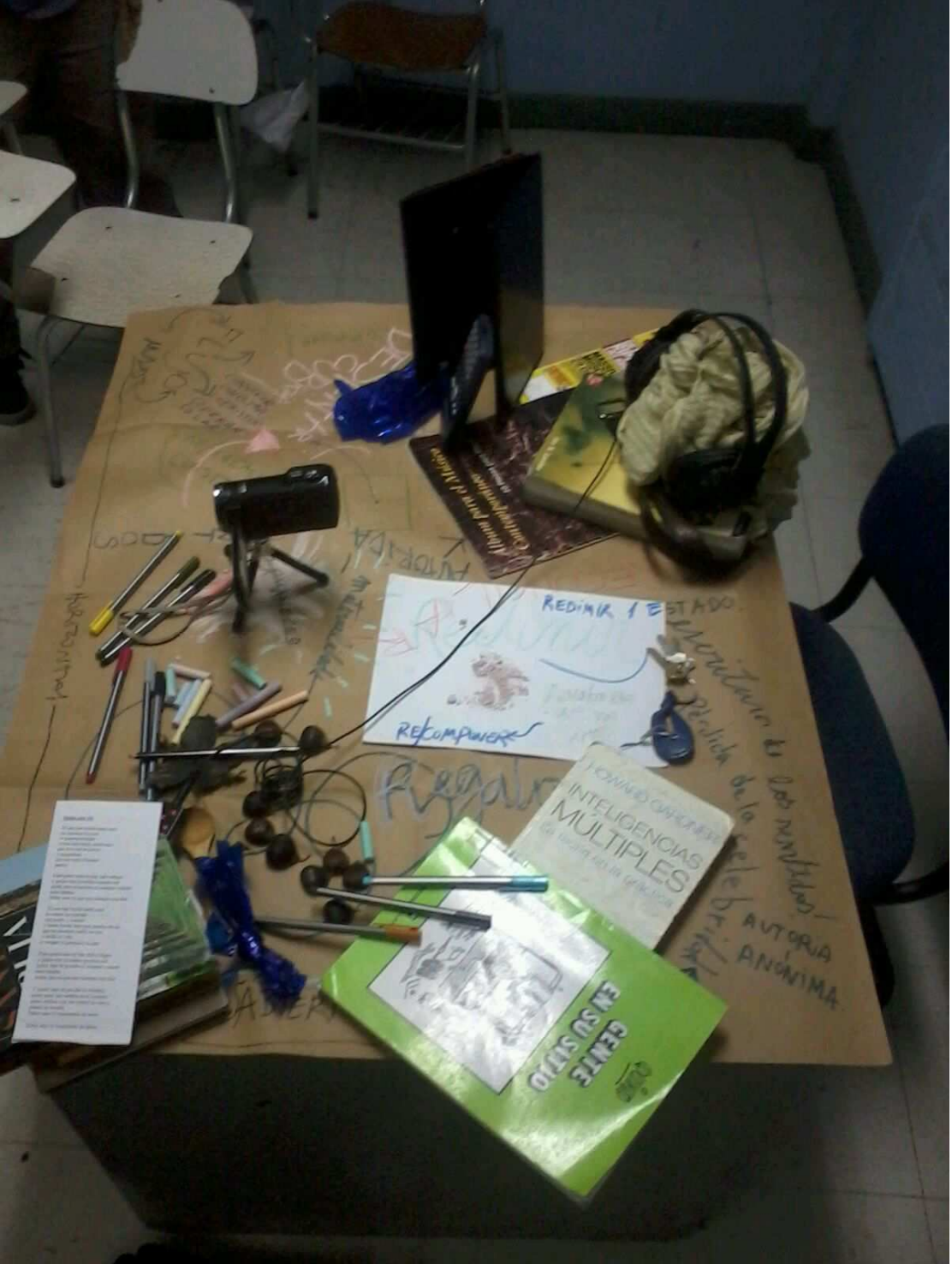
ANEXO 2: IMÁGENES DE LA REALIZACIÓN DEL WORKING TABLE³⁷³

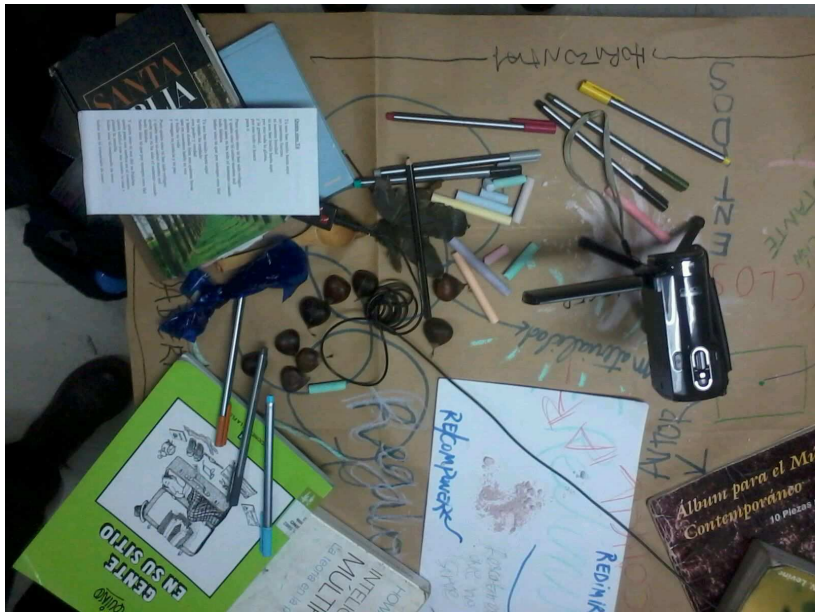


³⁷³³⁷³ Actividad de evaluación realizada el día 16 de mayo de 2014 en el contexto del “Taller de Improvisación Libre Musical” llevado a cabo en el contexto de los Talleres Rizoma, de la UMCE.









ANEXO 5: AUDIO

Anexamos a esta memoria el registro de audio de las improvisaciones realizadas en el Taller de Improvisación Libre Musical dictado del 12 al 16 de mayo de 2014 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en el marco de los talleres Rizoma, y el registro en audio de las entrevistas realizadas.

Se adjunta un CD con las siguientes pistas en formato mp3:

1: Corresponde al ejercicio 3.1 del día 1 del taller³⁷⁴, correspondiente a la actividad con vocales.

2, 3 y 4: Las pistas 2 y 3 corresponden al ejercicio 3 del día 2, basado en la exploración sensorial en torno a un objeto desarrollada en el ejercicio 2. La pista 4 corresponde a una improvisación vocal realizada el mismo día.

5: Corresponde a una improvisación instrumental realizada el día 3, en torno al trabajo efectuado en el ejercicio 2.

³⁷⁴ Consultar 3.1.2.2 Planificación de clases y guía de acción para monitores.

6, 7 y 8: Corresponden a improvisaciones instrumentales de carácter colectivo llevadas a cabo los días 4 y 5.

9, 10, 11 y 12: Corresponden al registro de las entrevistas realizadas a José Miguel Candela, Juan Valladares, Eduardo Parra, y Ramiro Molina, respectivamente.