La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender

The pedagogy of musicking as a social ritual: Celebrating, healing, trascending

Samper Andrés a.samper@javeriana.edu.com
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

El Artista, núm. 14, 2017

Universidad de Guanajuato, México

Publicación: 15 Diciembre 2017

Redalyc: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87451466008

Resumen: En este artículo reflexiono sobre la pedagogía de la música como un ritual social cuyo objetivo es generar una experiencia celebratoria y de trascendencia. Utilizo como eje de discusión la categoría de pedagogía saludable como aquella en donde existe una sana relación del sujeto – quien es el centro de la experiencia - consigo mismo, con la música, con el otro y con la dimensión espiritual del sonido. Planteo que los distintos paradigmas pedagógicos por los que consciente o inconscientemente transitamos 'iluminan' unas zonas de este mapa en detrimento de otras. En este sentido, frente al paradigma ilustrado y cientificista del mundo académico que privilegia la relación canónica, intelectual y técnica con la música, planteo la posibilidad de incorporar al mundo formal las formas de aprender la música popular o tradicional caracterizadas por el desarrollo de rutas individuales diversas cuyo motor es el deseo. Sugiero, para terminar, algunas estrategias de valoración cualitativa de la experiencia subjetiva de profesores y estudiantes como herramienta de diagnóstico de la 'salud musical' de los procesos pedagógicos.

Palabras clave: Pedagogía musical, musicar, celebración de la música, salud y pedagogía, música y espiritualidad, amor en el aula, paradigmas pedagógicos, pedagogía formal, música e ilustración, aprendizaje informal de la música, autoestima, música y somática, meta cognición, evaluación musical.

Abstract: In this article I discuss the issue of music pedagogy as a social ritual whose objective is to generate a celebratory and transcendent experience. I use the category of healthy pedagogy as one in which there is a healthy relationship between the subject - who is at the center of the experience - with himself, with music, with the other and with the spiritual dimension of sound. I suggest that the different pedagogical paradigms through which we consciously or unconsciously transit 'illuminate' some areas of this map to the detriment of others. In this sense, compared to the enlightened and scientific paradigm of the academic world that privileges the canonical, intellectual and technical relationship with music, I propose the possibility of incorporating into the formal world the ways of learning popular or traditional music characterized by the development of diverse individual routes that are triggered by personal interest and desire. I suggest, finally, some qualitative strategies for assessing the subjective experience of people as a diagnostic tool of the 'musical health' of pedagogical processes.

Keywords: Musical pedagogy, musicking, music celebration, health and pedagogy, music and spirituality, love and education, pedagogical paradigms, formal pedagogy, music and enlightenment, informal learning of music, self-esteem, music and somatics, meta- cognition, musical evaluation.

Algún día se sabrá, quizás, que no había arte, sólo medicina...
J.M.G Le Clézio

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La experiencia de la música es, por esencia, un acto de trascendencia. El regalo de los sonidos es una puerta abierta hacia el espíritu, hacia Dios. La pedagogía de la música es entonces un ritual social cuyo fin último es favorecer esta experiencia, netamente espiritual. Es ritual, porque las relaciones que están allí en juego son sagradas: me refiero a la relación del sujeto con los sonidos, consigo mismo, con el otro y con lo trascendente, a través de la música. Por otra parte, es social, porque todo acto de transmisión implica la participación de al menos dos sujetos con algún tipo de marco contextual compartido al interior de las culturas.

Por otra parte, una pedagogía que cuida de este conjunto de relaciones es en sí misma un ejercicio de salud. En esta línea, al indagar sobre experiencias que estudian el tema de la sanación de los sujetos desde un punto de vista de la integralidad del ser humano, encuentro algunas posturas que llaman mi atención. Por ejemplo, la guía de autocuidado del Centro colombiano de Estudios Médicos Interculturales (CEMI) [1] comenta:

"Salud es tener una buena relación con nosotros mismos, con los demás, con la naturaleza y con Dios." (CEMI, 2017) Desde una perspectiva semejante, el monje benedictino Anselm Grün en el libro La salud como tarea espiritual: actitudes para encontrar un nuevo gusto por la vida, comenta:

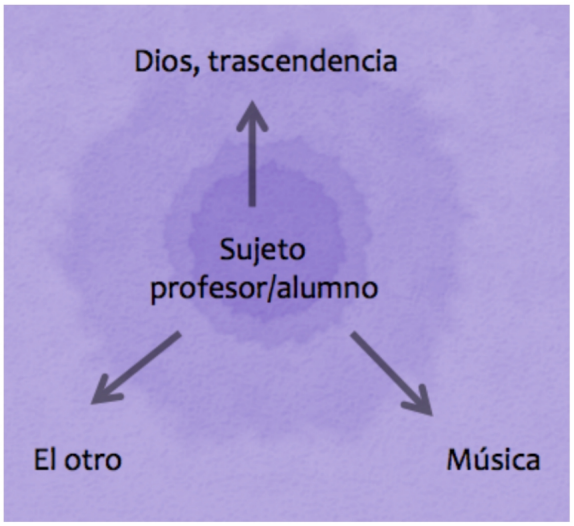
> Mucha gente tiene el presentimiento de que la salud es mucho más que una sustitución de piezas desgastadas por otras de recambio en el mecanismo del cuerpo, que la salud no se puede garantizar con la aplicación de unas recetas médicas o reparaciones técnicas porque la salud exige un estilo de vida sana y tiene además una dimensión religiosa. Supone, por tanto, una relación correcta del individuo consigo mismo, con los demás, con la creación y con su autor, Dios (Grün, 2006, pág. 9).

De esta manera, una pedagogía que promueve la salud física, mental y emocional de los sujetos es una que supera una visión mecanicista de la música y de los individuos. Va más allá de simples prescripciones o recetas "para tocar bien". Es más bien una pedagogía que se interesa de manera consciente por favorecer explícitamente el cuidado permanente de las relaciones comentadas arriba las cuales represento a continuación en un gráfico para mayor claridad:

En este marco de ideas, en este escrito inicialmente me adentro en esta tríada de relaciones con el ánimo de caracterizarlas a la luz de lo pedagógico. Posteriormente, planteo una reflexión sobre las formas en que ciertas pedagogías o formas de transmisión, determinadas por las

epistemes y culturas en las que acontecen, 'iluminan' con distintos grados de intensidad una u otra parcela de esta experiencia relacional problematizando los efectos que esto puede tener sobre el aprendizaje, y sobre la experiencia integral del desarrollo subjetivo y musical. Por último, planteo algunas propuestas y herramientas de trabajo para hacer seguimiento y acompañar a los sujetos (estudiantes y profesores) en este proceso pedagógico que quiero entender como un camino siempre inacabado de despliegue humano y espiritual a través de la música. Como veremos, la brújula que orienta este recorrido está anclada en el sujeto.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



En el centro está el sujeto

La música no es un objeto, es más bien una experiencia humana. La música es acción, diría Cristopher Small. Si la música es ante todo una experiencia, solo puede ser lo que es en un instante preciso, para un grupo de personas determinadas en un contexto situado concreto. La música ocurre en la acción. Por eso, debemos referirnos a ella con un verbo y no con un sustantivo. Es musicar, no es música. Para Cristopher Small: 'Musicar es tomar parte, en cualquier nivel o capacidad, en un performance musical, ya sea interpretando, escuchando, ensayando o practicando, proveyendo material para el performance (es decir, componiendo), o bailando' (Small, 1998, p. 9). Según esto, todos somos en potencia musicantes.

Colocar la educación musical al servicio de los objetos musicales, ya sea la técnica o en una especie de 'versión idealizada de los repertorios' (i.e. tocar sin errores, en estilo, con buen sonido) es una especie de 'acto de idolatría' del objeto cuando ocurre en detrimento de las particularidades

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

individuales. Esto no quiere decir que la técnica y el cuidado de los detalles en la música no sean importantes. Lo que pasa es que ya no son el fin, como veremos, más bien son el medio para alcanzar algo más sagrado y profundo.

De esta forma, lo que está en juego con la música tiene que ver con lo que pasa a nivel de la experiencia al interior de cada sujeto (o musicante) con relación a los sonidos, pues es en esa 'región oculta' en donde reside la experiencia estética o la celebración de la música como apertura hacia lo trascendente. Si el horizonte de la pedagogía está en favorecer este despliegue interior, el cual no está en los repertorios o en las técnicas por sí mismas, entonces resulta esencial que el foco de la experiencia pedagógica esté en el sujeto y en la forma en que éste establece relaciones sanas consigo mismo, con la música, con el otro y con lo espiritual, a través de los sonidos.

Así, lo primero que cultiva esta pedagogía centrada en el sujeto (alumno o profesor) es una capacidad de observación desprendida de sí mismo y de las relaciones que están en juego a su alrededor. El estudiante o el profesor es capaz de dar un paso atrás de las situaciones de aprendizaje para preguntarse cosas como: ¿Quién soy? ¿Qué busco?¿Qué me mueve?¿Qué sueño?¿Qué me duele?¿Cómo está mi cuerpo?¿Qué me impide celebrar los sonidos con el otro?¿Qué lo favorece? Estos procesos de introspección tienen el doble propósito de ser sanadores en sí mismos, pues nos ayudan a escapar, por ejemplo, de las dinámicas auto- referenciales del miedo y el juicio interior en las que con frecuencia nos hayamos ciegamente encarcelados. Pero al mismo tiempo, nos permiten de manera concreta detectar el impacto y los trazos (alegres o dolorosos) que han dejado sobre nuestras subjetividades las distintas fuerzas pedagógicas a las que hemos sido expuestos a través de nuestras biografías. Nos ayudan a reconocer las voces de maestros que nos han marcado – muchas de ellas felizmente apropiadas por el súper yo, juez de la moral que nos habita – y que seguimos reproduciendo en nuestro interior sin darnos cuenta. En el mismo sentido, reconocer el eco de estas voces nos permite percatarnos de la enorme responsabilidad ética que tenemos al sembrar nuestras propias voces en futuros músicos y maestros. Porque, como diría un comentario que leí hace un par de años en las redes sociales: 'Los errores de los abogados se archivan, los errores de los ingenieros se caen, los errores de los historiadores se rectifican. Los errores de los maestros se multiplican.'

Este acto del sujeto como observador o testigo de su propia experiencia le permite, en últimas, situarse por fuera de las situaciones de bloqueo para generar opciones y a la vez le permite explorar y, ojalá, descubrir su propio elemento musical: aquello que se le da bien y que le fascina hacer (Robinson,2009). En otras palabras, le permite rastrear una experimentación consciente de los medios técnicos y de las estéticas para encontrar aquel lugar de las artes en el que se siente más cómodo y sobre el cual puede echar a andar su propio proyecto creativo signado por la voz propia. Volveré sobre esta experiencia de tipo meta-cognitivo más adelante y sobre el tipo de soportes e instrumentos que la pueden favorecer.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La relación del sujeto consigo mismo, por otra parte, debería ser una relación preñada de auto-estima. Es un sujeto que se conoce a sí mismo, ha reconocido sus potencias, sus límites y sus inseguridades. Las acepta con gratitud y sabe que con frecuencia el dolor surge cuando no reconocemos la distancia entre el ser y el deber-ser. A veces observo que nuestras pedagogías, especialmente en el mundo formal de los conservatorios y de las universidades, se inclinan demasiado por el deber

ser ('debes tocar esto', 'debes tocar aquello', 'debes hacerlo en tanto tiempo'). Muchas veces este énfasis en el deber ser, termina por desconocer al ser, es decir, las capacidades reales del alumno, sus motivaciones en términos de repertorios y de estéticas, sus ritmos y estilos propios de aprendizaje. En poco, me refiero a pedagogías neurotizadas con el producto musical que operan en detrimento de la salud de los sujetos.

Esto puede suceder cuando, por ejemplo, un director lleva más allá del límite a los integrantes de un conjunto infantil o juvenil (e.j. una banda u orquesta) para lograr el montaje de una pieza que desborda las posibilidades técnicas del grupo. Un producto musical que será presentado ante un jurado que evaluará el cumplimiento de unos determinados niveles estandarizados de logro, frente a los financiadores de un proyecto musical o en el marco de un concurso. Sucede que este 'ir más allá' del límite puede dejar en los niños o jóvenes marcas físicas irreparables como tensiones o tendinitis; o huellas psicológicas como un pánico escénico difícil de revertir o incluso un hastío frente a los repertorios. Cuando esto sucede, estamos frente a una pedagogía que tiene los objetos (productos) en el centro y no los procesos de los sujetos. Requerimos de pedagogías que inviten y permitan a los maestros tener bajo su foco de atención el sano desarrollo integral de sus estudiantes y de sí mismos.

Al cabo del tiempo en un proceso pedagógico de este tipo, procuraríamos conseguir que el sujeto sea el primer responsable de la salubridad de su propio proceso musical. El profesor cuida de sí y el estudiante cuida de sí; cada sujeto procura leer su propia brújula y evita aquellas sendas que lo alejan de una relación sana con la música y con el otro. Sabe escudriñar con conciencia las opciones y optar abstenerse ante aquellos caminos que conducen al miedo, las lesiones físicas, el maltrato o las compulsiones con la calidad externa del producto musical. La clave es lograr discernir en cada momento los desafíos que la experiencia musical nos ofrece y operar con otros para que el despliegue de la experiencia musical sea cada vez más gozosa y verdadera en todos los ámbitos de la vida relacional con los sonidos.

Lo que me lleva a pensar que la primera herramienta que este tipo de pedagogía entrega a sus alumnos es la capacidad de observarse a sí mismos en un marco de conciencia de sus propios procesos. Empodera a sus actores – docentes y alumnos - con la autonomía necesaria para optar por lo que ellos son, verdaderamente, y no por aquello que deberían ser a la luz de los parámetros normalizantes de un sistema académico o entorno social determinados. En este orden de ideas, en esta pedagogía el desafío no es 'vencer' las escalas y 'derrotar' los pasajes difíciles de las

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

músicas, sino lograr la muerte del ego cada día un poco más. Así, una pedagogía de la música sana es una pedagogía honesta. Y es valiente, en cuanto se enfrenta con firmeza a cualquier tipo de maltrato de las relaciones que están en juego - con la música, con el cuerpo, con el otro -. Es, al decir de Freire (1999), una pedagogía de la esperanza pues anhela un verdadero desarrollo humano embebido de autonomía y de diversidad, a través de la música.

El asunto de la autonomía del sujeto no es una cosa menor ya que tiene que ver directamente con la capacidad de este para actuar de manera consciente y crítica ante el mundo, asumiendo el lugar diferenciado que le corresponde en el complejo y diverso tejido de la sociedad y de la cultura. Por otra parte, y desde el punto de vista pedagógico, corrientes de la psicología contemporánea como la Teoría de la Autodeterminación plantean a partir de la evidencia científica que los ambientes que promueven la autonomía favorecen la motivación intrínseca, es decir aquella que no depende de recompensas externas, con mayores alcances que aquellos enfoques basados primordialmente en el manejo heterónomo de la conducta o en la motivación extrínseca (Deci & Ryan, 2000). En otras palabras, pedagogías que propician ejercicios auto reflexivos y actividades en las que el estudiante puede tomar decisiones frente al conocimiento escogido, las metodologías y los ritmos de aprendizaje, favorecen mucho más la motivación intrínseca, que aquellas en las que el control y las decisiones están principalmente en manos del profesor. Como veremos en las próximas secciones, el tema de la motivación intrínseca está directamente relacionado con un motor poderoso que a veces se hace invisible o incluso es maltratado por algunas pedagogías: el deseo.

Hacia una pedagogía del musicar

En el apartado anterior propuse algunas ideas sobre un primer nivel de relaciones al interior de la experiencia pedagógica: la relación del sujeto (alumno o profesor) consigo mismo. Presentaré ahora algunas reflexiones sobre lo que podría ser el tipo ideal de relaciones que establece el sujeto con la música al interior de un proceso pedagógico saludable.

Como lo comentábamos arriba, citando a Cristopher Small, la forma en que nos relacionamos con la música puede expresarse de una diversidad de maneras. Puedo crear, interpretar, escuchar o bailar la música. Pero puedo también ser partícipe de la música como experiencia ritual disponiendo el lugar en que este va a acontecer ya sea preparando el espacio en mi casa en donde voy a practicar con mi instrumento o alistando las sillas en un auditorio en donde va a tener lugar un concierto.

Esta experiencia tiene dos sustratos o dimensiones: por una parte están los medios. Veamos algunos ejemplos de estos medios. Cuando alguien compone, utiliza (consciente o inconscientemente) unos materiales y unas herramientas compositivas. Al tocar el violín esos medios pueden ser el sonido, el uso del arco, los ligados, la técnica en general. Al bailar, puede haber unos patrones en los pasos, unos determinados movimientos

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

que son aceptados socialmente para bailar un determinado tipo de música. Al escuchar música, podemos atender a pautas de análisis del ritmo o de la armonía. Por otra parte, al preparar un concierto, echamos mano de herramientas de gestión, técnicas de amplificación de sonido o protocolos para la organización del espacio. Todos estos son medios para hacer cosas (componer, tocar, analizar, gestionar) y en términos generales, disponemos de algún tipo de control externo sobre ellos.

A los medios, los quiero llamar así porque eso es lo que son: medios para relacionarnos emocionalmente con la música. Porque por otra parte está la dimensión de la experiencia afectiva de la música. En general, esta es la motivación de origen para relacionarnos con la música a través de las culturas. Un taxista escucha música para hacer menos seco su trabajo. Una mujer canta mientras duerme a su hijo para celebrar ese momento y establecer un vínculo con él a través de los sonidos. Las gentes no se relacionan con la música 'técnicamente' o solo para analizarla: cuando alguien saca la guitarra en una tertulia o cuando un sacerdote canta una salmodia en una misa, no lo hace invitándonos a que con rostro serio sentenciamos la desafinación de la melodía, para que develemos los saltos al quinto grado o para que hagamos un análisis estructural de lo que está sonando. Lo que está allí en juego es otra cosa, es la experiencia estética de la música que acontece en el plano de la relación emocional con los sonidos situados socio-culturalmente.

A lo largo de varios años trabajando con músicos y educadores musicales he hecho en seminarios y en talleres varias veces la siguiente pregunta:

¿Qué los llevó a decidir estudiar música? En la mayoría de los casos la respuesta es de índole afectiva, surgen palabras como: pasión, deseo, amor, disfrute, expresión, emoción, magia. Curiosamente, varios de estos músicos reportan al mismo tiempo que a lo largo de su camino de formación profesional este tipo de motivación se fue perdiendo o se fue 'velando'. En algunos casos, reportan incluso que 'la magia se perdió'. Las razones por las que esto ocurre y su impacto sobre los músicos en formación tendrían que ser investigadas de manera sistemática en nuestras instituciones. Por lo pronto, quiero argumentar que esta situación tiene que ver en buena medida con las formas en que nuestros paradigmas pedagógicos, expresados en estilos particulares de enseñanza, cuidan o descuidan, potencian o inhiben las relaciones sobre

las cuales estoy reflexionando en este escrito. Algunas pedagogías, por ejemplo, tienen su foco más volcado hacia los medios (las técnicas, las habilidades) y descuidan el sujeto en términos de sus contextos, ritmos, intereses y estilos particulares. Otras se vuelcan sobre el desarrollo psicoafectivo de los sujetos y descuidan la importancia de la cualidad y del dominio de los medios. Desnaturalizar estos paradigmas y observar de manera crítica la forma en que nos afectan y el lugar que en ellos ocupamos como sujetos (alumno o profesor) es, desde mi punto de vista, una de las urgencias de nuestro campo como músicos inmersos en procesos de transmisión. Volveré sobre esto en una sección posterior.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Por ahora quiero regresar al concepto de musicar. Small 'inventa' la palabra 'musicking' en inglés para significar que la música es una acción, no un sustantivo. Es una experiencia, no un objeto. Así, lo que está en juego con la música lo está cuando hacemos música. En este proceso de musicar, comenta Small, lo que acontece es una serie de relaciones: con el sonido, con el otro, con una tradición musical, incluso con el cosmos (Small, 1998, p. 183). Este autor define tres momentos o dimensiones en el estado de las relaciones que ocurren dentro de un acto de musicar. En primera instancia, se exploran las relaciones: un conjunto de cámara comienza a tocar en un concierto y busca su sonido, percibe la energía del público, ajusta su afinación, escucha al otro. De alguna manera, lo que busca o anhela este conjunto musical es un estado ideal de relaciones (con el sonido, con el cuerpo, con la audiencia) que signan valores particulares que tienen los sujetos musicantes sobre la música y porqué no, sobre la vida misma. En un segundo momento, se afirman estas relaciones:

> Al articular estos valores, quienes hacen parte de la experiencia (del musicar) pueden decirse a sí mismos y a cualquiera que esté prestando atención: estos son nuestros valores, estos son nuestros conceptos de las relaciones ideales y por lo tanto, esto es lo que somos. Es, entonces, un instrumento de afirmación. (Traducción mía, Small, 1999, pág.183)

El tercer momento es una consecuencia natural de los primeros dos e implica un acto de celebración de estas relaciones. Comenta Small:

> Al empoderar a aquellos que toman parte (del musicar) para que exploren y afirmen sus valores, los deja con el sentimiento de ser ellos mismos de una manera más completa, más a tono con el mundo y con sus compañeros. Después de haber tomado parte en una buena y satisfactoria interpretación musical, uno puede sentir que así es como el mundo realmente es, y es así como yo realmente me relaciono con él. En pocas palabras, deja a los
>
> participantes sintiéndose bien con relación a ellos mismos y a sus valores. Es, por lo tanto, un instrumento de celebración. (Traducción mía, Small, 1999, pág.183)

En este marco de ideas, no hay un acto de musicar más serio que otro. Un 'buen' musicar implica que se ha dado un adecuado despliegue de estas tres dimensiones - explorar, afirmar y celebrar – a través de la experiencia. En este sentido, el musicar puede darse en un concierto de la Orquesta Sinfónica de Berlín en el Carnegie Hall o cuando un joven camina por la calle escuchando hip-hop en su iPod. También puede ocurrir cuando una pareja baila al son de un joropo en un parrando llanero o cuando un ejecutivo se toma una copa de vino con su esposa mientras escuchan juntos un disco de los Beatles en su apartamento después de un día de trabajo. En todas estas experiencias, hay musicar, en la medida en que se han explorado relaciones, se han afirmado con un sentido de identidad y se ha celebrado la experiencia.

En el caso de la interpretación musical, incluido el canto, esta relación con la música implica una serie de medios, que son de vital importancia: las técnicas, los conocimientos sobre los estilos, el manejo del sonido, entre otros. El dominio adecuado de estos medios es fundamental como camino hacia la expresión. Deci y Ryce (2000) en su teoría de la autodeterminación arriba mencionada, señalan también que entre las condiciones favorables para el desarrollo de la motivación intrínseca debe

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

darse un nivel adecuado de dominio. Pensemos en un niño que llega a la clase de piano con mucho entusiasmo pero la música que le pedimos que toque, aunque le encanta, está muy por encima de sus capacidades técnicas con el instrumento o con el canto. Lo más probable en este caso es que al cabo de poco tiempo pierda su motivación interior hacia la clase como consecuencia de su frustración por no poder tocar esa música y termine por no regresar.

Ahora bien, el asunto de los medios una vez más debe ser leído desde la relación que entabla con ellos el sujeto, y no desde la perfectibilidad de los medios en sí misma a riesgo de terminar convirtiendo los medios en meros fines. Así, es importante que un estudiante de música sea afinado en su clase de solfeo, por supuesto, pero lo que verdaderamente importa es su relación con la afinación, con su instrumento/voz y con la música. Nuestro sistema formal de educación musical suele pasar esto por alto y es por ello que encontramos casos de personas que 'afinan' muy bien pero que están llenos de miedo hacia el solfeo o tensos y ansiosos en el uso de su voz. Un número grande de ejemplos similares podrían ser planteados en cuanto a la relación del músico con su instrumento. La preguntas no

es si toca rápido o limpio o en estilo, solamente. La pregunta es, ante todo, por el tipo de relación que tiene con su instrumento: ?¿Hay disfrute? ¿Cuándo y cómo? O, ¿Es una relación ansiosa?¿Apurada?¿Hay miedos? ¿Porqué, cuándo y cómo se manifiestan?

Entonces, estos 'ruidos', patologías diría yo, en nuestra experiencia de la música tienen a la base un problema de foco: con frecuencia nuestra mirada está puesta principalmente en el medio como fin y no en la cualidad de las relaciones que entablamos como músicos con esos medios. Por otra parte, con frecuencia esos medios vienen empaquetados en programas normalizados de lo que se espera que todos los estudiantes estén en capacidad de hacer si 'quieren ser músicos' con frecuencia entrando en contradicción o tensión con los ritmos y estilos de aprendizaje individuales y con los intereses y biografías musicales particulares de los sujetos. Curiosamente, es esta la misma tensión que está a la base de una parte importante de las patologías físicas y psicosociales contemporáneas: con bastante frecuencia la norma social no corresponde con lo que los sujetos quieren y pueden ser lo que deriva en perturbaciones como somatizaciones, neurosis, ansiedades, psicosis y paranoias. Es el costo de la distancia entre el ser y el deber ser.

Nos vendría muy bien estudiar con sistematicidad la forma en que este tipo de patologías (i.e. neurosis, psicosis, compulsiones, etc.) se gestan y manifiestan al interior de los ámbitos de educación musical formal, especialmente a nivel superior. Como en otros campos sociales estamos llamados también en la educación musical a indagar sobre las formas en que operan los dispositivos y las tecnologías de la modernidad – fuertemente volcadas hacia la perfectibilidad de la técnica y la normalización de los sujetos - sobre los actores particulares situados en los procesos educativos. Abordaré este asunto más detenidamente en la sección sobre los paradigmas de transmisión.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Una visión interesante sobre el asunto de los medios es aportada por Small (1999) quien comenta que un buen musicar es posible cuando a la experiencia aportamos todo el cuidado y el amor del que somos capaces, en el momento concreto en que nos encontramos, con las capacidades técnicas, musicales y humanas que tengamos disponibles en ese instante. Es decir, cuando tratamos con el mayor cuidado las relaciones que allí acontecen: con los medios, los sonidos, con el otro, etc... Un buen musicar, así, no necesariamente es aquel en el que el músico revienta los altoparlantes con volúmenes y densidades saturadas de sonidos, ni aquel en donde suenan mil notas por segundo. Ni siquiera aquel, por ejemplo en el mundo de la música clásica, en donde la interpretación es perfecta desde el punto de vista técnico (limpia, en estilo, afinada, etc...). Todo

esto, la velocidad, el volumen, la limpieza, la destreza técnica, no son mas que medios. Caminos sonoros que hacen posible aquello para lo que la música nos ha sido obsequiada: la celebración, el disfrute y la expresión.

Comenzamos a ver que este aparentemente simple cambio en el uso del término (i.e. musicar) nos mueve el piso, nos plantea un foco diferente: lo importante ya no son los objetos de la música, es decir, las partituras, las versiones ideales de las piezas. Tampoco son los medios: la técnica, el virtuosismo, la limpieza. Lo importante es el tipo de experiencia estética que la vivencia musical puede producir en un determinado momento, para un determinado grupo de personas dentro del ritual social de la música. Los objetos y los medios serán realmente bellos, como frutos maduros, en la medida en que el agente del musicar aporte al performance (como oyente o como músico o bailarín activo), con todo su amor y cuidado. El resultado musical, en definitiva, será más auténtico, porque es una expresión de lo que esas personas son en ese preciso instante, técnica, musical y humanamente. Cuando la música es honesta, es más bella.

Con Small quiero pensar que esta postura no es un camino hacia la mediocridad o hacia la superficialidad de la experiencia. Todo lo contrario, es más bien una forma de vivir la música que puede desencadenar procesos valiosos de exploración y desarrollo técnico y estético permitiéndonos:

> Avanzar constantemente en nuevos territorios, pues aquellos que persisten en hacer los mejor que pueden con lo que tienen van a mejorar, van a encontrar nuevos matices en las relaciones, y nuevas habilidades con las cuales articularlas. De hecho, podría ser la única vía en la que una mejora balanceada en la interpretación pueda suceder, pues está claro que la concentración en el desarrollo de una técnica virtuosa no va a producir en sí misma mejores interpretaciones. (Traducción mía, Small, 1999, pág.215)

En este marco de ideas, una pedagogía sana promueve relaciones saludables con la música tanto desde el punto de vista técnico como expresivo y emocional. El tipo de relación que el sujeto entabla con la música en esta perspectiva es de orden celebratorio y libre de bloqueos. Genera estrategias y herramientas que le permiten al sujeto rastrear, detectar y sanar todas aquellas dinámicas metodológicas y situaciones humanas internas y externas al sujeto (alumno o profesor) que impiden el adecuado despliegue de esa relación porque inhiben la exploración de los deseos particulares, generan falta de confianza en los recursos

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

propios, bloqueos técnicos y psicológicos o alienación estética. Esta pedagogía sana se revela frente a todas aquellas situaciones o enfoques que producen en los sujetos miedo ante la música; pues lo cierto es que lo contrario del amor a la música no es el odio a la música, sino el miedo a ella. En muchos casos, se trata de un miedo latente al error, o dicho de otra manera, de un temor a quebrar la perfectibilidad de los objetos musicales que hemos fetichizado en el mundo académico. Cuando logramos poner el foco en la experiencia estética y no en el error, lo primero que pasa es que sentimos liberada nuestra energía expresiva y, paradójicamente, comenzamos a equivocamos menos.

Pedagogía del ágape

Hay varias ideas que se me han quedado en la memoria del fallecido Jaime Carrasquila, pedagogo colombiano y rector del colegio Unidad Pedagógica en Bogotá institución en la cual tuve el gusto de trabajar como profesor de música hace algunos años. La primera idea se expresa en la siguiente frase: 'Lo más importante en la escuela se aprende en el recreo'. Con esto, Carrasquila apunta precisamente al foco de relaciones que quiero abordar en esta sección: aquellas que acontecen en el plano afectivo entre los sujetos que hacen parte de un proceso pedagógico.

Lo que naturalmente se considera como 'lo importante' en la formación escolar, tiende a restringirse a lo que ocurre al interior de las asignaturas y que está objetivado en las cuadrículas de los programas y de los currículos: las habilidades, los conocimientos, en especial aquellos relacionados con la lecto-escritura y el pensamiento lógico matemático. En este sentido, algunos actores de las recientes discusiones sobre el resultado de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA tienden a esgrimir que resolviendo la calidad de la formación en estas áreas del currículo se 'mejora' la educación. En estas discusiones suelen quedar excluidas áreas como las artes pues es claro que los modelos vigentes de país fundados sobre el paradigma de desarrollo material privilegian el conocimiento logo céntrico dada su aplicabilidad en ciencia y tecnología como vector de crecimiento económico.

Las artes quedan con frecuencia en las márgenes de este radar y son consideradas en muchos contextos como asignaturas de 'costura' o de segundo orden. En un sentido semejante, hay otros asuntos que también se hacen invisibles para la órbita de los proyectos alineados con las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Aquello que ocurre de manera invisible, más allá de los programas de asignaturas, eso que algunos autores llaman el 'currículo oculto'. Es decir, justamente aquello

que está en juego en el recreo escolar, por ponerlo en términos de Carrasquilla. Me refiero concretamente a las dinámicas relacionales y las formas en que se construyen los sujetos al interior de los proyectos formativos. Dinámicas que tácitamente producen y reproducen patrones y ritos subterráneos de comportamiento que algunas veces son positivos y amorosos; otras veces son dinámicas plagadas de maltrato y exclusiones

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

cotidianas que se cuelan por las fisuras del sistema porque las lógicas formales son incapaces de detectarlas y de atender a ellas.

Es quizás en la universidad en donde este sustrato afectivo es menos visible por los dispositivos que operan en el sistema. En el contexto de la educación superior, el asunto del afecto en el aula parece ser algo a lo sumo anecdótico, cuando no es mal visto. Esto es así, en parte, porque el paradigma dominante en el ámbito universitario, como veremos con atención más adelante, está fuertemente imbricado en una visión científica-ilustrada del mundo en donde lo que es visible es lo que es susceptible de ser objetivado, fragmentado, aislado, secuenciado, controlado. En este tipo de racionalidad, el afecto no tiene gran cabida pues no es tan fácil objetivarlo para fragmentarlo, ordenarlo, controlarlo...

El asunto es que saber leer y sumar no hace de nosotros necesariamente seres humanos más plenos. Más aún, saber tocar un instrumento musical correctamente o estar en capacidad de leer partitura tampoco es garantía de mayor plenitud para nuestra condición humana. Lo que realmente nos hace plenos como humanos es nuestra capacidad de amar y de ser amados. Es esta una afirmación que a veces se hace invisible o simplemente se vacía de sentido por lo trajinado y manoseado que está el concepto de amor. Pero lo cierto es que, desde hace varios siglos, corrientes espirituales y filosóficas de una diversidad de culturas y, de manera reciente, múltiples corrientes de la psicología moderna han planteado esta verdad como eje fundante del desarrollo humano.

Así, hace más de veinte siglos Jesucristo condensó todos los preceptos y mandamientos de la antigua tradición hebraica en un solo mandamiento de amor dando un salto paradigmático de la heteronomía (motivación extrínseca) a la autonomía (motivación intrínseca) en la vida del ser humano cuyas implicaciones aún no terminamos de dimensionar. Desde otra perspectiva y de manera contemporánea, autores como Maturana desarrollan esta idea sin ambigüedad:

> El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la
>
> conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto. (Maturana en Castillo et al, 2014, pág. 315)

Nótese que Maturana habla de niños y de adultos, lo que nos recuerda que el asunto del afecto en la formación es un componente imprescindible en cualquier edad y no solo un aspecto a tener en cuenta en la formación de infantes. No debemos tener miedo entonces de hablar sobre el amor en la pedagogía en cualquier punto de su espectro. Si se trata de una emoción matricial que atañe a la calidad de la salud en las relaciones humanas y del ser humano con su entorno, tendría que ser entonces un asunto que nos inquiete desde el jardín infantil hasta las aulas de doctorado. Pues a lo largo de toda esta línea formativa estamos apostando, a través de la música, a la construcción de un mundo diferente, más centrado en el ser humano y menos en los objetos. Así, el radar en un

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

aula de música debería no solo mirar qué tan bien afina el estudiante, su capacidad para solfear o qué tan buen referente de ejecución técnica es el maestro. Tendríamos qué mirar al mismo tiempo con finura, sensibilidad e inquietud cómo está la capacidad de amar y de ser amado del profesor y de los estudiantes. De hecho, es posible que allí esté la clave oculta de una cantidad de bloqueos que no permiten que la música adquiera plenamente su potencial celebratorio. Si realmente anhelamos una pedagogía que cultive y potencie la condición humana a través de la música - y esto es algo que se busca hoy en una diversidad de proyectos musicales con perspectiva de desarrollo social al rededor del mundo -, si esto es así, los maestros debemos mirar y revisar nuestras propias formas de sentir y de ser en el mundo y no reducir la discusión a simples prescripciones metodológicas. En otras palabras, nuestra enseñanza es un reflejo de nuestra vida. Entonces las preguntas claves son: ¿Cómo vivo hoy?¿Cuál es el tipo de vida querida que anhelo para el mundo? ¿De qué manera se refleja este anhelo en mi pedagogía?

Clara Inés Stramiello plantea en el artículo El vínculo educativo: Entre eros y ágape (Stramiello, 2008) una disertación interesante que rastrea históricamente, por una parte, el lugar del deseo (eros) en el proceso educativo como añoranza de completud y motor del aprendizaje. Por otra, revisa la categoría de ágape que ubica históricamente y caracteriza de la siguiente manera:

> (El) concepto griego de ágape, como amor creador y que se derrama con abundancia, es tomado por los primeros cristianos para referirse a los banquetes o convites de caridad que realizaban para fomentar el sentido de unidad entre sus miembros. Es así que suele identificarse en su significado ágape y caritas en relación al acto de manifestar y dar amor al otro. El amor creador y sobreabundante de Dios es el fundamento del amor al prójimo o caritas. Se acentúa en este concepto de amor el dar a todos y no selectivamente, es un amor que se ofrece a todos independientemente de su condición. Ágape es un amor espontáneo que se dirige al otro en base a la dignidad que le confiere el ser sujeto de posibilidades y valores, es la aceptación del otro por sí mismo sin esperar retribución (Stramiello, 2008, p. 104).

En este marco de ideas, Stramiello ofrece algunos rasgos distintivos o actitudes características de lo que podríamos llamar una 'pedagogía del ágape'. En primer lugar el respeto, que implica admitir al alumno tal cual es 'no solo como diferente al maestro sino aun distinto en relación a lo que el maestro habría esperado' (Stramiello, 2008, p. 107). Este respeto implica una mezcla de conocimiento y afectividad que guarda distancia. En segundo lugar la mirada atenta, correlato del respeto que 'conlleva intención de mirar y tensión hacia el otro, dispone para recibir aquello a lo que se atiende' (Stramiello, 2008, p. 107). La mirada atenta es, en realidad, escucha pura de la naturaleza del otro, de sus marcas, deseos, inquietudes, opacidades, límites y potencias. En tercer lugar, está la paciencia, necesaria para 'no adelantarse a los tiempos... para captar el momento oportuno' (Stramiello, 2008, p. 107). Al decir de Ken Robinson (2016), es posible pensar que la educación no es como una fábrica en la cual todos aprenden con el mismo molde y en los mismos tiempos (algo que le fascina a la política educativa neoliberal por su eficiencia operativa); la educación, dice Robinson, es más bien como un jardín lleno de una

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

diversidad de especies, en el que el maestro – quien actúa como jardinero y no como operario en serie - no puede forzar el proceso de cada planta que crece a su propio ritmo para dar en el momento justo los frutos que corresponden a su propia naturaleza. Finalmente, Stramiello habla de la confianza, comenta que la autoconfianza del estudiante sólo es posible cuando el maestro realmente confía en él y en su potencial para crecer. No confiar, comenta esta autora, puede desembocar en una labor

pedagógica inútil 'en tanto el docente no espera nada del educando porque considera que no puede dar nada' (Stramiello, 2008, p. 107).

A propósito de la idea de Robinson sobre las plantas, abro acá un paréntesis para introducir una voz de cautela frente al tipo de jardín que queremos. La academia musical se parece con frecuencia a los jardines de Versalles, en donde las plantas se domestican y se ordenan en cuidadosas cuadrículas según los caprichos de un rey. El mundo de la vida, por contraste, es como un bosque nativo en donde crece lo que la tierra da: allí el yarumo es yarumo, el sauce es sauce, el manzano da manzanas. La ortiga pica. Hay grandes palmeras brillantes y al lado hay dientes de león, pequeños pero valientes y duraderos. Cada cual tiene su lugar en el jardín silvestre de la música. Los estudiantes de música son formados en Versalles (en donde hay muchas plantas extranjeras) para vivir después en el mundo silvestre de la vida (en donde hay muchas plantas nativas) y a veces es tarde cuando se dan cuenta de que no son el pino que les dijeron que eran y que, de hecho, no saben con exactitud quiénes son en ese otro jardín del 'afuera'. Pronto se dan cuenta de que el mundo de afuera es salvaje y a veces caótico; también es potente, diverso y fecundo. En otras ocasiones, el estudiante pasa su día con el traje limpio jugando el juego de Versalles en la academia y en la noche, a través de un proceso casi esquizofrénico, se pone el traje de la planta que realmente siente que es. Quizás estemos en mora de abrir las puertas de las universidades para que estos tránsitos sean cada vez más honestos y fértiles creando jardines mestizos en donde sea válido que cada sujeto musical se despliegue libremente de acuerdo a su naturaleza e inclinación.

Vuelvo a las ideas de Stramiello. Una pedagogía del ágape implica ir al fondo de los procesos con entrega y sacrificio, tanto del docente como del estudiante. El deseo (eros) por la música está a la base, siempre, pero por momentos hay que caminar sin él, porque se esconde. Reconocer qué tanto hay que recorrer esta senda seca sin generar maltratos en el ser del estudiante - o del maestro - es un arte. En cualquier caso, el faro siempre será la celebración y la música como alimento para el alma así en el camino su luz se haga más tenue o por momentos se esconda. No podemos dejar de buscarla en cada instante, en cada proceso pedagógico.

Por otra parte, en casi la mayoría de las experiencias pedagógicas existe una asimetría natural entre la experiencia del estudiante y la del maestro. Desde esta experiencia acumulada, el docente ejerce una autoridad sana que marca el camino, invita a explorar sendas, protege y a la vez empuja

hacia lo desconocido, coloca límites desde el afecto. Esta autoridad, sin embargo, no debe implicar un abuso del poder en el aula; como diría, nuevamente, Jaime Carrasquilla: "La autoridad inspira respeto, el

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

autoritarismo inspira miedo". Lo contrario del amor al otro no es el odio, es el miedo; y cuando alguien se siente atacado, su energía vital se invierte en protegerse, paralizándolo, y no en desplegar su potencia creativa. Desde este punto visto, el miedo opera como un mecanismo de entropía psíquica (Csikszentmihalyi, 1998) o pérdida de energía vital.

Lastimosamente la capacidad de amar no cabe en las rúbricas de indicadores de logro del sistema formal ni en las pruebas estandarizadas de estado. Es necesario seguir cultivando entonces paradigmas germinales alternativos que operen de manera situada como focos resistentes a las tecnologías educativas normalizantes que están en boga. Proyectos pedagógicos que permitan el despliegue diverso y digno de la condición humana, libre y emancipada (Freire, 1979).

Alabad a Dios con salterio y arpa

El libro de salmos de la Biblia termina con los siguientes versos:

Exhortación a alabar a Dios con instrumentos de música
Alabad a Dios en su santuario;
Alabadle en la magnificencia de su firmamento. Alabadle por sus proezas;
Alabadle conforme a la muchedumbre de su grandeza. Alabadle a son de bocina;
Alabadle con salterio y arpa. Alabadle con pandero y danza; Alabadle con cuerdas y flautas. Alabadle con címbalos resonantes; Alabadle con címbalos de júbilo.
Todo lo que respira alabe a Jehová Aleluya

Me llama mucho la atención que este sea precisamente el cierre del libro de los salmos, como si se quisiera de esa manera significar el lugar privilegiado de la música como herramienta de relación, agradecimiento y alabanza a Dios. Por otra parte, esta invitación a alabar a Dios a través de la música, me recuerda el origen divino que esta tiene para gran parte

de las culturas del mundo. Al respecto comenta Julio Mendivil en el libro

En contra de la música ():

... hay un aspecto que hermana estrechamente a las teorías culturales sobre el surgimiento de la música: su remisión al ámbito de lo divino... Siendo la música de origen divino, es lógico que para numerosos grupos culturales la composición musical no sea únicamente de incumbencia humana, sino también asunto de espíritus y otras fuerzas sobrenaturales (Mendivil, 2016, pp. 30- 31).

En un sentido semejante comenta lo siguiente el monje benedictino Anselm Grün:

Los hombres han sentido desde siempre que la música es una puerta hacia el cielo. La música conduce a una experiencia espiritual. La música trasciende más allá de lo terrenal y abre el cielo sobre nuestras cabezas. Para muchos, que luchan contra la dogmática teológica, la música es su camino para abrirse a Dios y a su indescriptible secreto (Grün, 2010, p. 8).

Sin embargo, esta visión sobrenatural de la música se ha perdido en occidente, sobre todo en aquellos ámbitos en donde más ha permeado el racionalismo científico. En el caso de la educación esta visión racionalista ha permeado casi todos los ámbitos de transmisión formal de la música

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

como veremos mas adelante. Mendivil, por su parte, se refiere en el siguiente comentario de manera puntual a las ciencias musicológicas:

> Influenciadas por la actitud positivista del pensamiento moderno, las ciencias musicológicas – con excepción tal vez de la etnomusicología – vieron durante mucho tiempo meras supersticiones en las explicaciones culturales sobre el origen de la música... (Mendivil, 2016, p. 31).

La posibilidad de entender la música desde un ámbito que va más allá de lo humano, es decir desde el ámbito de lo sagrado, se ha perdido

no solamente en las ciencias que estudian la música sino también en la pedagogía musical la cual ha sido influenciada, ella también, por el pensamiento positivista de occidente que sólo cree en aquello que puede ser analizado y demostrado racionalmente. Esta desacralización de la música no es más que un reflejo de la desacralización del hombre occidental moderno, quien con frecuencia se ve a sí mismo sumido en un mundo ultra racional en el que muchas veces pierde el sentido de la existencia. Esta ruptura sucedió cuando el pensamiento ilustrado despojó al hombre occidental, en favor del intelecto, de aquellas dimensiones que antes alimentaban de manera más orgánica su cosmogonía: la relación con la tierra, el cuerpo, las emociones y con Dios (De Soussa Santos, 2009). Pienso que estamos llamados a recuperar estas relaciones, en nuestro caso, a través de la música y de la pedagogía.

Small, al hablar del musicar como un conjunto de relaciones, comenta que éstas atañen no solamente al sonido y a las personas sino que también implican un contacto con lo sobrenatural:

> El musicar tiene que ver con las relaciones, no tanto con aquellas que ya existen en nuestras vidas sino con aquellas que deseamos que existan y añoramos experimentar: relaciones entre la gente, así como aquellas entre la gente y el resto del cosmos, y también con nosotros mismos, con nuestros cuerpos e incluso con lo sobrenatural (Small, 1998, p. 183).

Una pedagogía del musicar implica entonces atender a esta dimensión de la experiencia musical suscitando y acompañando en los estudiantes un sentido espiritual de la música que trasciende las técnicas y los sonidos. Cuidar de la relación espiritual con la música implica mirarnos por dentro para sondear nuestros afectos y detectar aquello que favorece o inhibe ese contacto de la música con el corazón como fuente de estremecimiento y alimento existencial. Escribir sobre ello, comentarlo, conversarlo con colegas y amigos y ventilarlo respetuosamente en el aula pueden ser claves para ir gradualmente limpiando y potenciando esta capacidad de escucha, que es de un orden diferente a aquella escucha analítica que promovemos en las universidades. Este contacto íntimo con la música, que debe ser cuidado con atención, está directamente asociado con otra dimensión clave de los sonidos: su poder sanador.

Denise, una esquizofrénica bipolar

Denise, es una mujer de aproximadamente 50 años. Está diagnosticada con un cuadro de esquizofrenia bipolar por los médicos. Su mundo emocional es como una montaña rusa que va de la euforia a la tristeza sin control alguno. Es muy auténtica al hablar de sus emociones y puede ser sumamente directa. Lleva dos años utilizando una andadera para no caerse. Dan Cohen, un investigador estadounidense que explora el efecto

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

de la música sobre los pacientes con enfermedades mentales, le hace a Denise escuchar música que a ella le gusta, piezas que son parte de su biografía existencial. Cuando le coloca un tema de salsa, ella es latina, Denise de repente se pone de pie, manda a volar su andadera y empieza a bailar. Invita a bailar a Dan, el investigador.

Como este, el documental Alive Inside: A Story of Music and Memory, presenta una serie de casos asombrosos que van desde pacientes con alzhéimer para quienes la música es una llave que detona una serie de recuerdos detallados de épocas de su vida que estaban sepultados por la enfermedad, hasta casos como el de Denise a quien la música de repente infunde un estado emocional que le da la suficiente confianza interior como para pararse a bailar saliendo de su depresión. Lo que está en juego en todos estas asombrosas experiencias, que son también muy comunes en el ámbito de la musicoterapia, es el potencial de la música para liberar regiones interiores del ser humano que están bloqueadas; para abrir puertas que han quedado cerradas por experiencias traumáticas o por el simple paso de la vida. Es decir, lo que se hace efectivo en estos casos es el potencial sanador de la música.

Todos hemos conocido en algún momento este potencial sanador de los sonidos. Por ejemplo, cuando la música nos ayuda a llorar, a desahogar una rabia, o cuando se opera una alquimia emocional en nosotros al ser repentinamente asaltados por una melodía o un ritmo, como un obsequio de Dios, en la mitad de un concierto o sentados tomándonos una taza de café o una cerveza con un par de amigos en una terraza.

Hasta este punto, podemos ir concluyendo entonces que una pedagogía saludable de la música es una que cuida la cualidad de las relaciones de los sujetos de la experiencia pedagógica con la música, consigo mismos, con el otro y con la dimensión trascendente de la experiencia musical. Si el sonido, además, tiene un potencial sanador, entonces una clase de música es ante todo un espacio del cual salen los sujetos sintiéndose más limpios, libres, armonizados, conectados con ellos mismos y con los otros, alimentados: en suma, más sanos. Si los médicos medican a la gente, los músicos la musicamos.

Para cerrar esta sección quiero abordar dos preguntas finales: ¿De qué manera los paradigmas pedagógicos y epistémicos en los que nos movemos potencian o inhiben las distintas dimensiones de este mapa de relaciones que hemos venido discutiendo?¿Qué tipo de estrategias pueden ser pertinentes para el despliegue de una pedagogía musical cada vez más sana y centrada en el sujeto? Presentaré algunas reflexiones con relación a estas preguntas en las secciones que siguen.

El dispositivo pedagógico ilustrado o la máquina de René

Varias fuentes que he consultado para la elaboración de este artículo me han permitido confirmar que hace no mucho tiempo tuvo lugar una parranda vallenata que duró 193 días. Este hecho musical sin precedentes en la historia de la música local ocurrió en una pequeña vereda situada a escasos kilómetros del casco urbano del municipio de Macondo. Muchas

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

cosas pasaron al interior de esta especie de acontecimiento sobrenatural de la música que serían dignas de ser estudiadas con detenimiento por la academia. Pero lo que a mi me llama la atención de manera particular es un pequeño relato que tuvo lugar, de manera casi imperceptible, al interior del gran acontecimiento.

Después de haber estado tocando durante cerca de 24 días, en medio del humo del tabaco y entre un par de vasos de ron, Ismael, el acordeonero de la parranda, se percató de la presencia de un personaje extraño entre el público. Un hombre de piel blanca y mediana estatura, que veía por primera vez en aquel lugar. El desconocido estaba allí de pie mirando al grupo con interés, en compañía de Melquiades, un viejo inventor conocido de la familia de Ismael. Traía puesta una guayabera que tenía bordada una inscripción en latín que el joven acordeonero no entendió: cogito ergo sum [2].

Pero más que la presencia inusual de este personaje, lo que más le llamó la atención a Ismael fue una pequeña caja que reposaba en el piso entre el forastero y Melquiades. Era un dispositivo extraño con tubos y poleas de distintos tamaños que entraban y salían de una caja de madera. Todo el mecanismo desembocaba en una especie de embudo de metal en un extremo y en un lente parecido al periscopio de un submarino, por el otro.

Después de terminar la canción que estaban tocando en ese instante, Ismael se acercó a Melquiades para saludarlo. Se enteró entonces que el nuevo espectador era un francés que hacía pocas semanas había arribado

a Macondo. Su nombre era René De Las Cartas. Intrigado, el joven músico indagó por la máquina que acompañaba al visitante a lo cual René respondió: "Esta es mi máquina de hacer objetos". Con una mezcla de curiosidad y de escepticismo, Ismael pidió mayor precisión en la respuesta.

René comentó: "Verá usted, esta máquina me permite capturar cosas de la realidad, en sonido o en imagen... y volverlas objetos".

- "Ah, quiere usted decir : fotos... grabaciones...", comentó Ismael.

- "No, no. Mucho más que eso. Me refiero a objetos de verdad. No a simples imitaciones de la realidad...", interrumpió René. Ante el silencio perplejo de Ismael, René hizo una demostración. Apuntó la máquina hacia el grupo que había iniciado una nueva canción, giró la manivela que iniciaba los engranajes del mecanismo y esperó. Por unos instantes Ismael pensó que todo era una mamadera de gallo de Melquiades, pero de pronto vio con sorpresa que de la máquina salían unos rollos de papel. No uno, sino varios rollos. René se los extendió e Ismael pudo ver que en estos papeles había partituras. No podía creer lo que acaba de presenciar. Pero más atónito quedó cuando René le empezó a mostrar que no se trataba de una simple reproducción escrita de lo que los músicos acababan de interpretar. Había más: Aparte de la escritura en partitura de la música con sus partes y el texto de la canción había también en los folios una serie de cuadrículas.

- "Verá", comentó René "En estas cuadrículas está la llave del conocimiento. Están las escalas, los acordes, los patrones rítmicos. Es decir, toda la música está allí dispuesta para ser estudiada en sus partes, una por una, por separado y con la mayor tranquilidad."

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pero aún había más. René le mostró a Ismael que además de estar fragmentados como por arte de magia todos los objetos de la música, la máquina los presentaba dentro de secuencias y estructuras que iban presentando las escalas del cantante, las armonías del guitarrista y los golpes de la caja en un orden que iba de lo más fácil a lo más complejo. Es como si en un solo instante se hubieran disecado décadas de aglomeración de sonidos y de música para ser reducidas a sus componentes más pequeños que ahora podían ser manipulados y controlados según la voluntad de quien los usara.

Lo primero que Ismael se dijo a sí mismo fue: "Tengo que estar soñando". Lo segundo fue: "¿A quién carajos le servirá esta vaina?". Pues prematuramente le pareció que se traba de un invento alucinante y a la vez absurdo. No encontraba en él ningún tipo de pertinencia práctica.

René sacó a Ismael de sus pensamientos y comentó: "Verá... ¿Ha tenido usted alguna dificultad tocando estas músicas?". El acordeonero rápidamente pensó en un pasaje que precisamente esa noche le había tomado del pelo. Era una pequeña escala que aparecía en un arreglo de un tema que le gustaba mucho de Leandro Díaz y con la cual se le enredaban los dedos una y otra vez en el acordeón. Le comentó el asunto a René quien le pidió que trajera su instrumento para hacer un registro del pasaje en cuestión. Así lo hicieron.

Después de ver cómo la máquina sacaba del tema musical la escala que se le dificultaba tanto y la ordenaba en una secuencia de pentagramas que iban construyendo paso a paso el camino hacia el dominio del pasaje musical, Ismael entendió cuál era el poder de la máquina. Pero había un problema: él no sabía leer partitura. Cuando se lo comentó con frustración a René, este le dijo entre risas que eso no significaba en absoluto un problema. Movió una palanca de la máquina y esta expulsó una serie de pequeños tubitos de cristal que la misma máquina podía reproducir, en los que estaban registradas las notas de la escala ya no en pentagramas sino en sonidos. Este fue el flechazo final. Ismael ya estaba hechizado por la máquina de René.

Después de llegar a un precio justo, Ismael compró la máquina y se la llevó a casa en secreto. Se dedicó a crear objetos de todo cuanto sabía tocar. Invitó a algunos músicos vecinos que tocaban temas que él no se sabía o que nunca había podido tocar y se dedicó a sacar objetos también de allí. Aprendió también a leer partituras. Quería tocarlo todo, poseerlo todo. A medida que iba creando objetos los iba clasificando en los estantes de su casa hasta que ya no hubo más lugar y le tocó construir un segundo piso con más estantes que en pocas semanas se estaba llenando también. Constataba con asombro que cada vez se hacía mas ágil con el acordeón. Todas esas notas que no salían o que salían a medias ya eran parte del pasado. Estaba tan ocupado fabricando objetos y estudiándolos que no volvió a salir de su casa. Dejó de asistir también a la parranda con sus amigos.

Un día Ismael tuvo un sueño terrible. Se encontraba en su casa tomando la siesta; dentro del sueño lo despertaba un ruido extraño. Eran los objetos que se agitaban en los frascos y en los anaqueles. Cambiaban

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

de forma, cobraban vida. Se habían convertido en objetos llenos de espinas. Trataba de tocarlos pero no se dejaban, le producían pánico. Parecían ahora inalcanzables. Trataba de salir corriendo de su casa pero los objetos se lo impedían amenazantes. En esa terrible pesadilla, Ismael era prisionero de los objetos que había creado.

Se despertó sobresaltado y pensó que quizás la falta de ver gente le estaba afectando la cabeza. Fue entonces cuando decidió regresar a la parranda que ya iba por su día número 143. Fue grandioso ver a sus amigos, estaba lleno de alegría. Tocó con ellos y pudo sentir que tocaba muy bien, rápido, limpio. Hasta se sintió orgulloso de sí mismo. Después de un rato de estar tocando, sin embargo, sentía como una especie de vacío. Como una sequedad en el ambiente. Había algo raro en él y también en sus amigos, algo que no entendía. Durante un descanso, don Calixto, el cajonero y el integrante mas viejo del grupo, se acercó a Ismael y le dijo: "Ismael, estoy preocupado por ti. Estás tocando como nunca, mueves los dedos como una máquina pero ya no eres el mismo. Haz perdido el sabor".

En ese instante el piso se desmoronaba para Ismael. Sin embargo, como fulminado por un relámpago, el joven músico entendió de repente lo que estaba pasando, claro. Pasó de la frustración a la euforia porque entendió que se había dedicado a estudiar solamente aquellos objetos fabricados por la máquina de René que tenían que ver con la técnica. Solo le faltaba sumergirse también en aquellos otros objetos relacionados con el sabor de la música. Así sería de verdad un músico completo. Regresó entonces a su casa y revolcó todos los objetos de los estantes buscando los rollos de papel y los tubos que tuvieran relación con el sabor de la música. Pero no encontró nada. Mientras se fumaba un cigarrillo se preguntaba intrigado por el asunto y caía lentamente en cuenta de otras cosas: esa noche, en la parranda, también se había sentido un poco desconectado de ese disfrute que antes estaba tan vivo cuando tocaba con sus amigos. De hecho, había terminado la noche muy cansado, cosa que antes no le sucedía. Buscó el disfrute entre los objetos de los estantes y tampoco lo halló. Buscó empatía y celebración colectiva, pero nada. Ninguno de esos objetos estaban entre los productos de la máquina de René. Exploró todos los botones y palancas de la máquina tratando de hallar alguna función relacionada con estos asuntos, pero no encontró nada.

Como seguramente se trataba de un defecto de fábrica, pensó, decidió ir a buscar directamente al francés para pedirle que hiciera efectiva la garantía del producto. Cuando llegó a la casa del extranjero, se sorprendió al ver una fila larga de gente esperando con la misma intención de reclamo que él traía. Todos habían usado la máquina para ampliar sus conocimientos pero siempre había encontrado un límite, una especie de frontera incómoda que no podían atravesar. Había un curandero amazónico que no encontraba entre los objetos de su máquina a los espíritus de sus antepasados, un palabrero wayuu que no encontraba allí los sueños, un poeta caldense a quien le hacía falta un tubo que contuviera la inspiración y hasta un repentista tolimense que no había

logrado crear con el dispositivo ni medio objeto del sentido del humor. En resumen, todos exigían tener una nueva máquina que fuera capaz

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

de tomar registro de aquello que, ahora entendían, era lo realmente importante en cada uno de sus respectivos oficios.

Al lado de un árbol, Melquiades observaba la escena riéndose con grandes carcajadas [3].

Pero todos quedaron frustrados: René se había ido. La dueña de casa les contó que el extranjero había sufrido de graves jaquecas y se había marchado en la madrugada escapando del sol. Había sido víctima de una calentura del cuerpo después de varios intentos inútiles por crear una nueva máquina con la que quería fotografiar el cuajo4 de un niño que había fallecido hacía una par de semanas después de haber sido atendido sin éxito por ocho médicos graduados de prestigiosas universidades del extranjero.

Fue allí cuando Ismael entendió que el sabor es como el cuajo. Real pero inasible. Los espíritus, la intuición, la inspiración, el humor, los sueños. Entendió que todos estos rasgos esenciales de los oficios y de la vida misma solo pueden ser aprehendidos a través de la experiencia directa. Regresó a la parranda, que por fortuna aun no había terminado, se tomó un vaso de ron y se puso a tocar con sus amigos. Nuevamente fue feliz haciendo música así, tal y como sonaba. Se dio cuenta de todo lo que allí aprendía deseando, seduciendo y dejándose seducir por los sonidos; escuchando, mirando, imitando, jugando, explorando, equivocándose, mamando gallo y desafiándose con sus compañeros, amando la música y también cabreándose de vez en cuando con ella...

Pero también pudo ver, con la distancia, que la máquina le había ayudado a dominar ciertas aspectos de la música que ahora valoraba. Por ejemplo,

Ismael usaba la máquina de René ocasionalmente para ayudarse con un par de escalas que no le salían; o para comprender armonías y acordes que le servían para tocar con los jazzistas que a veces llegaban desde Bogotá. En fin, había momentos en que la usaba con gusto, sobre todo cuando sentía que los objetos que fabricaba el aparato contribuían de alguna forma a hacer de él un músico mas feliz.

Moviendo el foco pedagógico: de la cuadrícula al soma

La máquina de René es una metáfora de un tipo de paradigma pedagógico que está presente en buena parte de los procesos de enseñanza formal en occidente, incluida la transmisión de la música que acontece en ámbitos institucionales como conservatorios, universidades y academias de música. Es un modo de ver la pedagogía fuertemente permeado por el pensamiento científico ilustrado cuyo propósito es fragmentar la realidad para aislar sus componentes con el fin de estudiarlos y controlarlos (Capra, 1996). En el caso de la pedagogía, implica además diversos tipos de taxonomías de conocimientos secuenciados linealmente de lo fácil a lo complejo. Esta máquina extrae, como en el relato anterior, aspectos de la experiencia – que normalmente ocurre de una manera orgánica e integrada – para estudiarlos aisladamente. En este sentido, es una

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

herramienta muy poderosa para obtener control sobre ese conocimiento objetivado.

La representación natural de este tipo de conocimiento objetivable, que es susceptible de ser fragmentado y organizado en secuencias es la cuadrícula. Los programas de asignaturas se escriben en cuadrículas así como las listas de indicadores de logro o las rúbricas de evaluación. Los planes de estudio de una formación disciplinar en música se escriben dentro de cuadrículas:

Semestre 1	**Semestre 2**	**Semestre 3**	**Semestre 4**
Solfeo 1	Solfeo 2	Solfeo 3	Solfeo 4
Armonía 1	Armonía 2		
Entrenamiento Auditivo 1	Entrenamiento Auditivo 2	Entrenamiento Auditivo 3	Entrenamiento Auditivo 4
Historia 1	Historia 2	Historia 3	Historia 4

Etc, etc, etc...

Normalmente los niveles (1,2,3...) implican secuencias lineales que pretenden ir de lo simple a lo complejo con el fin de dar un andamiaje al desarrollo del conocimiento. De ahí que varias de las asignaturas son 'pre requisitos' para otras.

Es importante mencionar que la cuadrícula es mucho más que una representación gráfica. Un método de piano también es una cuadrícula. Un manual de armonía es una cuadrícula. Se trata en realidad de una forma de pensar y de vivir, típica de la cultura occidental. Por ejemplo, organizamos el tiempo de nuestras jornadas cotidianas dentro de cuadrículas, así como se piensan en cuadrículas los síntomas de las patologías clínicas en la medicina y en la psiquiatría, por citar sólo algunos ejemplos.

Ahora bien, hay asuntos de la vida y de la experiencia musical, que no caben en esa cuadrícula. Se trata de aquellos aspectos de la realidad que no son susceptibles de ser fragmentados y asidos mediante lógicas secuenciales que van de lo simple a lo complejo. Imagínese el lector por un momento una asignatura de un plan de estudios en música que se llame 'Sabor 1' que antecede a una segunda asignatura que se llama 'Sabor 2' la cual solamente puede ser cursada si 'Sabor 1' es aprobada con al

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

menos una calificación de 3.0 sobre 5.0. Resulta casi gracioso pensar en una secuencia de este tipo para el caso del desarrollo del sabor, así como resultaría absurdo pensar en secuencias lineales similares para el desarrollo de asuntos como la empatía, la celebración colectiva de la música o la experiencia espiritual de los sonidos.

De esta manera, estos aspectos – fundantes de la experiencia musical - quedan por fuera 'del radar' del dispositivo que subyace a esa cuadrícula. Comenta al respecto Violeta Hemsy con lucidez:

> Sólo una pedagogía que enfoque con respeto la realidad y la vida puede conducir a la realidad y a la vida como resultado. De lo contrario, sólo se lograrán aproximaciones en las que aparecen algunos aspectos (los pensados) y faltan otros (los no pensados, la 'entrelínea'), mientras la vida y el arte se deslizan y desaparecen, inevitablemente, a través de las grietas del modelo (Hemsy, 2014, pp. 108-109).

En realidad, el problema no es la cuadrícula como tal. El problema es pensar que la cuadrícula es la música y que su transmisión se reduce a ser capaz de generar el dominio sobre las taxonomías de habilidades y conocimientos objetivados en ella. Aquellos aspectos 'otros' o 'entrelíneas' - al decir de Hemsy - como son la relación emocional con la música, el disfrute o el sabor solo se pueden apropiar, incorporar verdaderamente, a través de la experiencia vital de la música.

Por eso es tan importante volver nuestra mirada hacia aquellas formas de aprendizaje donde el centro del aprendizaje es la experiencia musical misma; aquellas formas de aprender que acontecen, por ejemplo, en las músicas populares o tradicionales. Lógicas de apropiación de las cuales tenemos mucho para aprender desde la academia en términos de su potencial celebratorio fundado precisamente en la experiencia; en el hacer situado en auténticos contextos rituales colectivos, la enculturación, la imitación, el disfrute, el aprendizaje holístico, la autonomía en la escogencia de los repertorios, el despliegue de las voces individuales, el asocio con la danza y en donde la interpretación se integra con la creación espontáneamente [5]. Algún día la música 'clásica' también se aprendió así: pensemos en el joven Bach improvisando en el órgano con sus primos un sábado en la tarde o en el pequeño Mozart jugando a imitar a su papá en el pianoforte. En realidad, lo que buscamos es una especie de 'regreso al origen' en términos de las formas de aprender. El mismo periplo de ida y vuelta que realizó Ismael después de sus coqueteos con la máquina de René.

Ahora bien. No se trata de negar la cuadrícula sino más bien de ponerla al servicio del aprendizaje en su justa medida. Cuando pasamos demasiado tiempo dentro de la cuadrícula, nos perdemos en sus laberintos. El alma de la música se va secando en favor de los objetos. Aprender en la experiencia, salir de ella momentáneamente para nutrirse de los productos de la máquina y después regresar nuevamente a la experiencia: he allí el arte de la pedagogía. Ya sea trabajando en un jardín infantil o en una maestría en música, siempre es igual el desafío: aprender la música desde el hacer y responder a los desafíos de la acción mediante un uso inteligente, pertinente y conscientemente dosificado de la cuadrícula.

Le corresponde al maestro saber jugar a este arte sutil. Pero, ¿Cómo saber cuándo y en qué momento salir o entrar de la cuadrícula? Por otra

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

parte, si el foco que va marcando nuestro camino es la experiencia celebratoria y espiritual de la música: ¿Cómo conocer la brújula del sujeto y el estado de su relación emocional con la música?

Quiero jugar a imaginar en este momento una analogía: la relación de la música es como una relación de pareja. Imaginemos que una pareja consulta a un terapeuta en busca de un acompañamiento que les permita mejorar su relación. Para hacer un buen diagnóstico de esa relación, el terapeuta lo primero que hace es hablar largo con la pareja, juntos y por separado. Los escucha, les deja expresar lo que sienten en términos de sus bloqueos, heridas, asuntos no perdonados. Pero también de su amor primero, de sus anhelos y momentos felices de encuentro en la cotidianidad.

Pero se me antoja pensar en un escenario totalmente distinto para buscar hacer ese diagnóstico: el terapeuta cita a la pareja a un 'examen' en el cual, durante un periodo de tiempo, ellos simulan actividades cotidianas encerrados en un laboratorio detrás de un vidrio. El psicólogo observa los gestos, el tono de la voz, el tipo de caricias. Va marcando en una cuadrícula los resultados del 'desempeño' afectivo de la pareja expresado en sus conductas y cuantificado en niveles de logro al interior de escalas complejas de normalidad y anormalidad.

Pues bien, el escenario anterior, el del laboratorio, es básicamente lo que sucede en muchos exámenes finales en la universidad o en los concursos musicales. Y esto es así porque muchas veces nos quedamos pensando que la música se reduce a objetos, a conductas y conocimientos 'observables y medibles'. Si la relación con la música es como una relación con una entidad viva, este tipo de evaluación es un despropósito si se centra solamente en las conductas observables a partir de estándares pre establecidos. En realidad, lo que es importante es la relación del músico con la música, en todos los sentidos. Es por esta razón que encontramos muchos estudiantes de música que afinan bien pero que tienen miedo. Que tocan como virtuosos pero desarrollan tendinitis. Que se gradúan con honores pero no saben quiénes son ni cuál es su proyecto artístico en la vida: no han explorado a fondo su relación afectiva y existencial con sigo mismos y con la música. El precio entonces de la neurosis con la cuadrícula es el sujeto, ni más ni menos.

Pero afortunadamente hay un antídoto: el soma. Es decir, el cuerpo percibido por un ser humano 'desde adentro'. Hanna lo explica así:

> Cuando se observa a un ser humano desde afuera—desde una perspectiva de tercera persona—se percibe el fenómeno del cuerpo humano. Pero, cuando esta misma persona se observa
>
> desde el punto de vista de primera persona de sus propios sentidos propioceptivos, se percibe un fenómeno que es categóricamente distinto: el Soma Humano (Hanna, (s.f.), p. 1).

Los estudios de somática se dedican entonces a estudiar el soma humano. Se ahonda desde la somática en la reflexión sobre las posibles aplicaciones prácticas de este tipo de conciencia de la persona 'desde adentro' lo cual implica un 'modo sensorial que provee datos únicos' (Hanna, s.f. ,p.1). Datos perceptivos sobre la forma en que el entorno y las situaciones vividas, es decir las relaciones,

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

son experimentados desde el interior de los sujetos mediante una concienciación de la relación cuerpo-mente-afecto.

Por otra parte, Hanna argumenta que 'El hecho de no reconocer la diferencia categórica entre la observación de primera y tercera persona conduce a malentendidos fundamentales en la fisiología, la psicología y la medicina' (Hanna, s.f.,p.1). Agregaría yo que este hecho conduce también a malentendidos en la pedagogía y en la música. Pues una cosa es la conducta observable 'desde afuera', como en el relato de la pareja en el laboratorio (el psicólogo observa a sus pacientes), y otra son las relaciones que vive un sujeto determinado 'desde adentro' con sigo mismo, con la música, con el otro y con el mundo espiritual dentro de la experiencia formativa y musical.

Es cierto que en un proceso pedagógico la mirada desde afuera es muy importante y un docente sensible puede ser capaz de detectar asuntos valiosos con relación al proceso musical e interior de un estudiante. Pero hay dos riesgos: Primero, quedarse en las conductas observables que signan solamente los contenidos de la cuadrícula (e.g. 'El estudiante afina', 'El estudiante es capaz de tocar sin errores', 'El estudiante lleva el pulso correctamente'). Segundo, desconocer el valor inmenso de la información propioceptiva del estudiante (¡Y del maestro!) como herramienta de indagación sobre el estado de cosas en las relaciones del sujeto al interior de la experiencia musical y pedagógica. Es decir, precisamente aquella información subjetiva, afectiva y sensible que se filtra por las fisuras de la cuadrícula y que nos permitiría saber si la pedagogía en la que estamos inmersos es sana o no y cuáles son sus desequilibrios.

Este ejercicio de toma de conciencia del soma, que es una acción de tipo meta cognitivo, es uno que podríamos propiciar desde muy temprano en la formación musical, llevando a los sujetos (profesores y estudiantes) a ser conscientes durante su experiencia musical de su cuerpo 'desde adentro', para desde allí explorar asuntos de diversa índole. Por ejemplo, los rastros que dejan en el cuerpo experiencias previas que produjeron

emociones como miedo o ansiedad. O la relación que existe entre pensamientos y emoción y la conciencia misma de las emociones: ¿Qué me mueve?¿Qué me dice esta música?¿Porqué no me toca este repertorio? ¿Qué tipo de rutinas me sirven para estudiar?¿Qué origina mis bloqueos? ¿Qué me ayuda a salir de ellos?¿Cómo está mi capacidad para disfrutar la música?¿Qué la inhibe?¿Cómo está mi autoestima?¿Cómo está mi relación con mis estudiantes o con mi profesor?¿Cómo afecta esta relación con los otros mi capacidad para disfrutar la música?¿En qué momento siento un contacto de orden espiritual con la música?¿Qué favorece ese tipo de contacto?

Este tipo de conciencia favorece sin duda nuestra capacidad de aprender solos y con otros así como nuestra autonomía; potencia la capacidad de optar con conciencia por aquellos caminos que nos acercan cada vez más a una relación sana con la música, con nosotros mismos y con el otro al interior de las pequeñas decisiones (i.e. ¿Porqué me bloqueo en este pasaje musical?) y grandes decisiones (i.e. ¿Cuáles son los repertorios

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

que más me mueven y sobre los cuales quiero cimentar un proyecto artístico personal?).

Ahora bien, ¿Qué tipo de herramientas nos permiten generar este nivel de conciencia de sí y acceder a la información que allí se produce? El primer paso para tomar conciencia de sí es hacerlo. Por lo tanto, nuestra tarea es a la vez sencilla y compleja: tomar cada vez más conciencia de nuestras percepciones internas con relación a lo que vivimos e invitar una y otra vez a nuestros estudiantes a hacerlo.

Pero esto no es suficiente. Es necesario generar mecanismos que favorezcan el proceso y que registren de una manera cada vez más sistemática y fina los ejercicios de observación. Pienso, por ejemplo, en el uso de bitácoras en las que es posible consignar nuestras observaciones periódicas sobre lo que ocurre en nuestras relaciones a nivel de cuerpo, pensamiento y afectos durante una clase, práctica musical, concierto o ejercicio de audición, entre otros. Estas bitácoras pueden ser totalmente abiertas; o pueden ser estructuradas a partir de preguntas orientadoras que dirigen nuestra atención hacia ciertos aspectos o dimensiones concretas de la experiencia. Por ejemplo, después de mi práctica instrumental, en el caso del cuerpo me puedo preguntar:

· ¿Qué tensiones emergieron en mi cuerpo? ¿En qué lugares concretamente?

· ¿Fueron tensiones permanentes o temporales?

· ¿Puedo asociar esas tensiones con alguna dificultad de la(s) pieza(s) que estoy interpretando? ¿Qué dificultades?

· ¿Hay tensiones recurrentes?

· ¿Puedo asociar esas tensiones a algún pensamiento o emoción específicos? ¿Cuál?

· ¿Cómo está mi respiración? ¿Es profunda o superficial? ¿En qué momentos cambia y por qué?

· ¿Puedo asociar el comportamiento de mi respiración con alguna tensión en particular?

· ¿En qué momentos de mi práctica o clase siento que estoy más libre de tensiones? ¿Qué cambia en ese momento?

· ¿Puedo asociar el estado de mi cuerpo con elementos extra musicales como la hora del día, el cansancio, el hambre, etc.?

· ¿Qué otros elementos me llamaron la atención?

Con relación a los pensamientos:

· ¿En qué pienso mientras practico?

· ¿En dónde está mi mente?

· ¿En otro espacio o lugar? ¿Cuál? ¿Porqué está allá?

· ¿En otro tiempo, pasado o futuro? ¿Porqué?

· ¿En qué momento me distraigo?

· ¿Puedo asociar esta falta de atención a asuntos como cansancio, ansiedad o aburrimiento?

· En general, ¿Puedo asociar algunos pensamientos a tensiones o a emociones particulares, positivas o negativas?

· ¿Veo algún patrón que se repite?

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

· ¿Me digo a mí mismo cosas? ¿Qué cosas?. Por ejemplo: 'Eso salió muy bien, suena hermoso.' 'Qué buena esa idea musical'... O 'Eso es un asco'. 'Nunca seré un buen instrumentista'. 'En sexto semestre debería ser capaz de...'... etc, etc, etc...

· Por otra parte, ¿Escucho la voz de alguien más? Profesor, compañero, familiar... ¿Qué me dice esa voz?

En cuanto a las emociones:

· ¿Cómo termino mi práctica del día de hoy? Ojo: No basta con decir solamente 'bien' o 'mal'. Es importante ir desarrollando un 'olfato' que nos permita escudriñar de una manera cada vez más fina nuestros estados emocionales. Algunas de las emociones que puedo nombrar son: 'termino mi práctica contento, alegre, eufórico, en paz, lleno de silencio interior, entusiasmado, satisfecho, etc.'. O bien 'Termino mi práctica ansioso, triste, con rabia, decepcionado, frustrado, tenso, drenado, melancólico, etc..'. (A veces no podemos encontrar la palabra precisa, pero eso no importa, tratamos de darle

el nombre más aproximado posible.... Otras veces hay mezclas de emociones.)

· A lo largo de mi práctica, ¿Cómo se movieron mis emociones?

· ¿Qué produjo estos cambios?

· Cuando aparecen sentimientos como la ansiedad, la frustración o la rabia, ¿Los puedo relacionar con algo en particular? Quizás con un problema técnico, una voz de mi 'censor' o 'juez interior'; con el cansancio físico, o con un pensamiento relacionado con otro momento y otro lugar de mi vida, etc...

· Por otra parte, ¿En qué momento me sentí más cómodo, a gusto y alegre?. ¿Puedo relacionar esos sentimientos con algo en particular? Con ciertos repertorios, con ciertas habilidades, con una comprensión repentina de algo, con un proyecto que se me ocurre, con alguna 'voz interior'...

Este tipo de preguntas podrían ser adaptadas en su contenido y en su forma de ser registradas de acuerdo a los contextos y a las edades. Es tan importante hacer el ejercicio con un niño que está empezando a aprender a tocar el violín como con un adulto que cursa un doctorado en improvisación libre. El ejercicio nunca se agota en términos de su potencial de profundidad y refinamiento.

Por otra parte, es posible generar conversaciones de gran valor entre estudiante y profesor, entre profesores o entre estudiantes a partir del material que emerge en este tipo de ejercicios de toma de conciencia. La introspección tranquila y la escritura nos permiten tomar conciencia y describir finamente las zonas grises de nuestras relaciones con la música y con la pedagogía. Enunciar estas zonas oscuras o confusas es en sí mismo sanador y es también beneficioso compartir con otros nuestras experiencias para conocer de qué manera otras personas han enfrentado desafíos parecidos a los nuestros. Nos damos además cuenta que los demás también traen anhelos y marcas que muchas veces se parecen a las nuestras: somos todos parte de la condición humana.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cualquier tipo de estrategias que nos permitan generar esta conciencia 'desde adentro' cada vez más aguda en los sujetos, registrarla y ponerla en común con colegas, compañeros o profesores son válidas: diarios de campo, registros en audio de las reflexiones propias, entrevistas, grupos focales, grupos de discusión, auto etnografías, auto entrevistas, historias de vida. Son espacios, en últimas, de producción y circulación de información principalmente cualitativa que nos permite evaluar el estado de cosas de nuestras relaciones al interior de la experiencia pedagógica. Y por ende, nos permite detectar aquello que las está bloqueando y

aquello que las está favoreciendo para tomar medidas y emprender acciones concretas al respecto.

Conclusiones

La educación musical es un derecho humano. Pero no cualquier tipo de educación musical. Queremos una pedagogía de la música que fomente una relación cada vez más gozosa, libre y espiritual con la música. Una que esté signada por prácticas que además reflejen nuestro mundo querido, uno preñado de diversidad en donde la condición humana quepa tal y como es, anhelante y rota. Pedagogías en donde el cuidado de sí y del otro sean el sustrato dentro del cual germina vigorosa la planta única de cada voz individual: 'Yo soy si tú eres', dice el Sumak Kawsay o buen vivir de los pueblos americanos ancestrales subrayando el valor comunitario de la vida que tanto se ha perdido en occidente.

Para ello, es preciso ensanchar el radar que enmarca nuestro quehacer educativo para incorporar un seguimiento juicioso ya no solo al desarrollo de los medios u objetos (técnicas, habilidades, conocimientos) sino ante todo, a la cualidad de las relaciones que establece en el espacio de formación el sujeto (profesor/estudiante) consigo mismo, con la música (incluida la relación con los medios), con el otro y con la dimensión espiritual de su existencia. La brújula entonces está en el sujeto, pues solamente él nos puede contar desde adentro cómo se encuentra el nivel de salud de estas relaciones. La máquina de René no basta para ello, requerimos de epistemologías alternativas en donde quepan verdaderamente asuntos como la diversidad, el afecto, la intuición, la relación armoniosa con los territorios y la dimensión espiritual de la vida. Sin ello, la música se nos va marchitando y la pedagogía va perdiendo el sabor. Cuando nos quedamos demasiado tiempo engolosinados con la técnica y con el análisis y la escucha intelectual de la música, la experiencia estética se va secando. En ese momento hay que prender las alarmas.

Es probable, como en cualquier proceso de sanación de las relaciones, que lo primero que venga para muchos sea la purga de todas aquellas heridas, marcas, rabias, dolores e indigestiones que están taponando su relación con la música fruto de experiencias malsanas previas. Entonces es preciso vomitar todo esto, quizás varias veces, hasta poder perdonar lo que queremos perdonar, para ser nuevamente libres frente a la música. Debemos hablarlo, narrarlo, discutirlo con colegas y amigos sin tapujos

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

y de frente. Quizás del proceso también salgan obras musicales que exorcicen todo esto, con vigor y belleza.

En este sentido, el proceso que hace posible el despliegue de esta pedagogía que propongo no tiene color de rosa. Todo lo contrario. Es probable que estas purgas nos lleven a zonas de nosotros mismos que no queremos ver o que nos son fáciles de aceptar. O quizás nos muestren tarde o temprano que la brújula de los modelos y esquemas pedagógicos en los que siempre hemos creído está parcial o totalmente desorientada. A cada cual de explorar el asunto, si le interesa.

Lo que se propone, en el fondo, es una pedagogía de la escucha; de la verdadera escucha atenta y afectuosa: de sí, del otro, de la música, de los territorios y contextos culturales, de la diversidad de ritmos vitales, del cosmos, del espíritu. Occidente vive hoy una profunda crisis espiritual fruto del divorcio que trajo la ilustración entre fe y razón. La música como experiencia es un camino posible para restablecer el contacto con esa dimensión trascendente que anhelamos.

Escucho, luego existo.

Andrés Samper

Andrés Samper realiza estudios de guitarra clásica en la Universidad de Québec en Montreal. Es magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es profesor de planta de la Universidad Javeriana en las áreas de guitarra, apreciación de la música y educación musical. Ha sido director del Programa Infantil y Juvenil de Artes y del departamento de Música de esta institución. Desde 2004 dirige el programa de radio "Una guitarra, mil mundos" transmitido por la Emisora Javeriana. Es miembro asesor del capítulo colombiano del Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM

-. Es doctorando en Educación Musical en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, bajo la tutoría de la profesora Lucy Green, con el trabajo de grado 'Entre el parrando llanero y la academia: hacia una propuesta de pedagogías musicales mestizas en educación superior'. Sus intereses investigativos se centran en la didáctica instrumental, el aprendizaje informal de la música, las músicas tradicionales y la evaluación en educación musical.

Referencias

Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas populares y tradicionales desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. A Contratiempo.

Arenas, E. (2014). Seminario Taller de Música y Pedagogía. Bogotá: Maestría en Música, Pontificia Universidad Javeriana.

Arenas, E. (2015). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento.

Capra, F. (1996). El punto crucial : ciencia, sociedad y cultura naciente. Buenos Aires: Estaciones.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Castillo, I. et al. (2014). Pedagogía saludable: Despertar de un nuevo nodo. Revista Electrónica Educare , 311-320

CEMI, Centro colombiano de Estudios Médicos Interculturales - Autocuidado. (s.f.).. Recuperado el 2017, de https://www.cemi.org.co/

Convers, L., Ochoa, J.S. (2007). Gaiteros y tamboleros: material para abordar el estudio de la música de gaitas de San Jacinto, Bolívar (Colombia). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Convers Leonor, Hernández Oscar, & Ochoa Juan . (2014). Arrullos y currulaos material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico sur Colombiano. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Csikszentmihalyi, M. (1998). Experiencia optima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia. Madrid : Desclee de Brouwer.

Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits:Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry , 227-268.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Green, L. (2008). Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy. . Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2012). How Popular Musicians Learn. Aldershot, UK: Ashgate

Grün, A. (2006). La salud como tarea espiritual : actitudes para encontrar un nuevo gusto por la vida . Madrid: Narcea.

Grün, A. (2010). Escuchadme y viviréis: La fuerza espiritual de la música . Bogotá: San Pablo.

Hemsy, V. (2014). El rescate de la pedagogía musical. Buenos Aires: Lumen.

Mendivil, J. (2016). En contra de la música : herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas. Buenos Aires: Gourmet Musical.

Mendoza,T. (1992). Diccionario Enciclopédico de la Medicina Tradicional Mexicana. Recuperado el 28 de noviembre de 2017. http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/termino.php?l =1&t=cuajo&id=2896

Miñana, C. (1987). Músicas y métodos pedagógicos - algunas tesis y su génesis. A Contratiempo - Revista de Música en la Cultura, 2, 78- 83.

Robinson, K. (2016). El educador como jardinero. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=0bpJuC-VVU0

Santos, B. d. (2009). Una epistemología del sur - la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI.

Small, C. (1998). Musicking the meanings of performing and listening. Middletown, Connecticut : Wesleyan University Press.

Stramiello, C. I. (2008). El vínculo educativo : Entre Eros y Ágape. Agora Philosophica. Revista Marplatense de Filosofía , 93-109.

Robinson, K. (2009). The element : how finding your passion changes everything. New York: Viking.

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. El Artista(8), 297-316.

Shapiro, A. (2011). ¿Cómo aprenden música los jóvenes que tocan en bandas de rock y no realizaron un estudio sistemático? . Maestría en Educación

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Universitaria - Escuela de Graduados de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario - Argentina, Rosario.

Notas

[1] "El Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI) es una organización sin ánimo de lucro creada en el 2006 con el objetivo de contribuir al desarrollo de una política intercultural de salud, mediante el estudio, la evaluación, el diseño y la aplicación de estrategias de atención en las que se amplía la noción del concepto salud-enfermedad, considerando los aspectos culturales y ambientales." http:/www.cemi.org.co/

[2] Pienso luego existo.

[3] Si al lector le interesa saber porqué razón se reía Melquiades, puede preguntárselo a él directamente escribiendo al correo melquiadesmacondorie@gmail.com. Seguramente obtendrá una respuesta, como la obtuve yo mientras indagaba detalles sobre la historia que acá narro.

[4] Según el Diccionario Enciclopédico de la Medicina Tradicional Mexicana el cuajo es: "Parte del estómago localizada en el interior del mismo. Enfermedad que se manifiesta por diversos trastornos digestivos que afecta principalmente a los niños. Se atribuye generalmente a una caída o a un movimiento brusco que provoca que el estómago se "descomponga", y con ello deje de funcionar normalmente; en Ixtac, Puebla, se menciona que la ingestión de grasa de puerco también puede desencadenarla. Sus manifestaciones principales son: diarrea, vómito, calentura, falta de apetito, tristeza y disminución de la extensión de una de las piernas; en los niños se presenta caída de mollera."

[5] La literatura es cada vez más amplia con relación a proyectos de investigación que revisan las posibilidades pedagógicas para la academia de las formas de aprender música típicas de la informalidad. En Reino Unido ver Green (2008, 2012). En América Latina: Para Argentina ver Shapiro (2011). En Colombia ver Miñana (1987), Arenas (2009, 2014, 2015), Convers et al. (2007, 2014) y Samper (2011).

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto