

Música como experiencia: Emoción y somática en la educación musical

Andrés Samper Arbeláez

La pregunta que más a menudo nos hacemos es *qué*: ¿Qué materias hemos de enseñar? Cuando la conversación se hace más profunda, pasamos a preguntarnos por el *cómo*: ¿Qué métodos y técnicas son necesarias para una buena enseñanza? Ocasionalmente, cuando se hace aún más profunda, llegamos a preguntar por el *porqué*: ¿Con qué propósito y para qué enseñamos? Pero rara vez nos preguntamos por el *quién*: ¿Cómo puede la calidad de mi ser determinar la manera en que me relaciono con mis estudiantes, mi tema, mis colegas, mi mundo?

(Leonard, 1969)

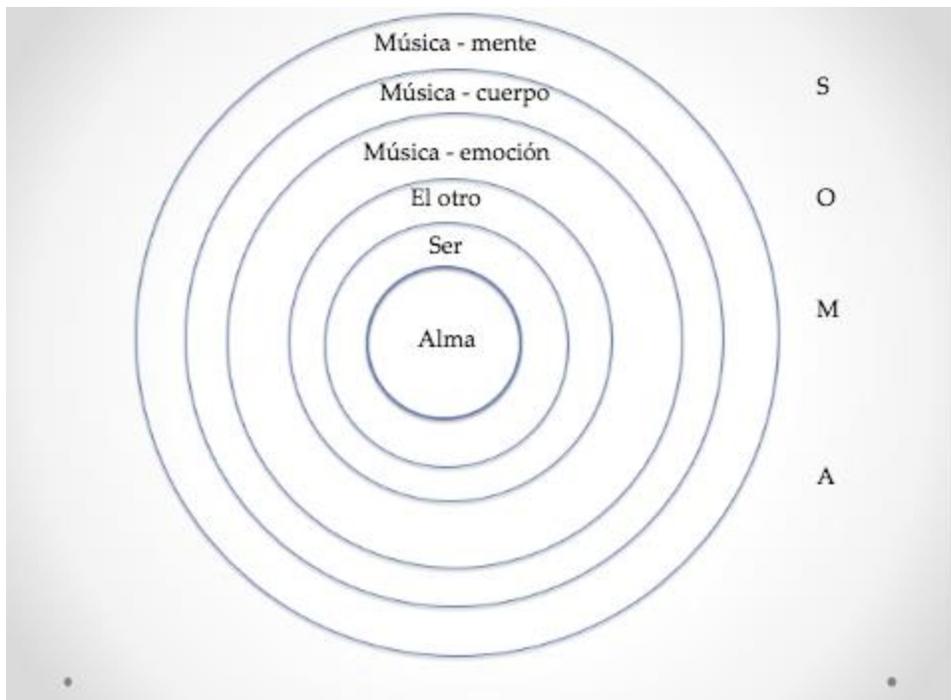
En este escrito quiero presentar algunas reflexiones sobre la formación del músico, en especial a nivel superior, con un énfasis en el desarrollo de su relación corporal y emocional con la música. El escrito parte de dos premisas: Primero, la experiencia emocional está en el centro - de manera ontológica - de la vivencia musical o, en otras palabras, el valor emocional de la música es precisamente lo que le da a ésta un sentido desde un punto de vista existencial y humano. La segunda premisa tiene que ver con que es posible cuidar, potenciar y desplegar esta relación emocional con la música en el marco de los procesos formativos con un énfasis en el conocimiento del ser, el cuidado de sí y la autoconciencia desde una perspectiva somática. Es decir, un tipo de conciencia que atiende al sujeto 'en relación' consigo mismo, con el otro y con la situación que vive 'en primera persona'.

La mayor parte de los músicos profesionales, pero también de quienes deciden acercarse a la música de manera aficionada, lo han hecho porque han encontrado en ella algún tipo de afección sensible en medio de contextos socioculturales situados que de alguna manera enmarcan y, hasta cierto punto, determinan la cualidad de este vínculo sensible. En realidad, es la experiencia estética - mediada por la emoción - (Dewey, 2008) la que aporta a las artes un lugar humanizante último. Si algo tienen las artes para ofrecer hoy en un mundo híper racional (logo céntrico) en donde se tiende a convertir al ser humano en un instrumento al servicio del capital; un mundo que aísla al ser humano cada vez más de su interioridad, para normalizarlo y controlarlo como dócil consumidor acrítico de bienes, servicios, política, cultura, etc... Es aquí en donde las artes tienen algo para aportar como una 'flecha de retorno' hacia la interioridad del sujeto, uno que no solamente piensa y actúa, sino que también siente y es afectado por el mundo. Y sobre todo, una interioridad en donde está en juego la posibilidad de plantear una voz personal (artística y humana) frente al mundo, mediante el contacto con la propia esencia. Comenta Grün, citando a San Agustín:

...cantar nos conduce al rincón más profundo de nuestra alma, al rincón del silencio en el que Dios habita en nosotros... somos ceremoniosamente arrastrados hacia nuestro interior; se trata de algo que podemos experimentar a menudo, no solo en la iglesia, si no, por ejemplo, en un buen concierto de música que nos conduce hacia el centro nuestro propio ser (Grün, 2010, pp. 23-24).

Este escrito plantea, en diálogo con algunos autores, una visión personal de un mapa de coordenadas conceptuales y discursivas que reivindican el lugar del cuerpo y del afecto como dimensiones fundantes de la experiencia musical que van más allá de la mera formación en habilidades y conocimientos. Como educador musical situado en América Latina, encuentro en este andamiaje unas líneas de pensamiento que buscan superar la discusión sobre repertorios y metodologías, y propenden por una acción pedagógica que implica giros paradigmáticos y epistémicos que reivindican no solamente ideologías ni posturas políticas, por sí mismas, sino al servicio de las personas. En otras palabras, elegir qué o cómo enseñar la música, debe estar informado por cuál es el horizonte de sentido que se teje en la existencia situada de los sujetos. En este marco de ideas, quiero argumentar que este sentido - o identidad - está signado por la cualidad de la relación que los actores educativos – estudiantes y profesores – logren establecer individual y colectivamente con la música, entre ellos y con ellos mismos, a través de sus cuerpos, sus mentes y en especial, de sus afectos.

Como andamio conceptual general quiero proponer un conjunto de círculos concéntricos que van desde una capa superficial que signa la relación de la persona con la música (una relación que es intelectual, corporal y afectiva) hasta una capa profunda que llamo 'alma' o 'rincón de silencio en el centro del ser' como lo refiere Grün en la cita de arriba. Pasando por la relación que está en juego entre las personas (que hacen música, que la enseñan) y la relación del sujeto consigo mismo. Los diversos estratos están atravesados por el *soma*, palabra griega que significa 'cuerpo vivo' y da pie como categoría al campo de la *somática* que indaga sobre el *soma* como estudio del 'cuerpo percibido internamente por la primera persona' (Castro & Uribe, 1998, p. 31) (Fig. 1).



(Figura 1)

El dispositivo científico y la relación analítica/técnica con la música

Comienzo abordando los dos primeros niveles de la figura 1: La relación intelectual y corporal con la música. Son dos dimensiones en las que la educación formal y sistemática hace un énfasis importante, sobre todo a nivel superior. En el caso de la dimensión corporal, este énfasis tiene que ver sobre todo con el desarrollo técnico entendido como la formación en habilidades prácticas, no tanto en una conciencia sistémica del cuerpo y de su funcionamiento.

Para empezar, la relación intelectual con la música es aquella que tiene que ver con la comprensión conceptual y analítica de los sonidos como discursos, por ejemplo: manejo de los sistemas teóricos y sus códigos, conocimiento de los principales atributos musicales y estéticos de los periodos históricos, entre otros. En este caso, la pedagogía tendría que estar orientada a generar no solamente el dominio de estos sistemas y códigos por sí mismos sino además a propiciar su transferencia a la multiplicidad de contextos en los cuales se desempeñan los músicos. En este sentido, es necesario pensar en pedagogías 'bisagra', que incorporen metodologías que lleven – de manera práctica - a la comprensión de estos sistemas al interior de los contextos socioculturales que las enmarcan y a través de una integración permanente entre escucha, interpretación, creación y teoría. Son 'bisagra' en la medida en que conectan el mundo académico con el 'mundo de la vida'. Solo así es posible ir lubricando el sofisticado dominio de la comprensión intelectual de la música con las vidas prácticas de los músicos en formación.

Desde esta óptica, el dominio de la dimensión abstracta de la música es muy importante, como *medio* para una apropiación de la experiencia y no como un fin en si misma. Esto vale tanto para un compositor de música para cine que se mueve con fluidez entre los ambientes emocionales de los colores armónicos o tímbricos gracias al dominio de los sistemas y de las técnicas compositivas; o para el guitarrista que en medio de una tertulia logra acomodarse a la tonalidad que mejor conviene al grupo de amigos que acompaña gracias a su comprensión transpositoria de los acordes (al servicio de la experiencia estética colectiva). Por otra parte, la relación con la música también implica un nivel físico que usualmente es enfatizado en los ámbitos formales en el nivel del dominio técnico, por citar sólo dos ejemplos, al tocar un instrumento o desarrollando habilidades para afinar al momento de cantar. La experticia en las habilidades analíticas, los conocimientos teóricos y la solvencia técnica a nivel práctico implican un tipo de dominio importante que nos permite apropiarnos del componente discursivo y abstracto, así como de la materialidad técnica de la música que queremos tocar como ejecutantes o apreciar como oyentes.

Es interesante constatar que el paradigma formal en educación musical, como por ejemplo el que encontramos en ámbitos institucionales como academias, conservatorios o universidades, resulta de gran potencia para desarrollar estas dos dimensiones: la relación intelectual/analítica con la música y la relación técnica. Se trata de un dispositivo cientificista que objetiva el conocimiento musical, lo aísla de sus contextos para rotularlo, secuenciarlo, y así controlarlo y transmitirlo de una manera lineal que va de lo simple a lo complejo (Samper, 2017, 2018). Su principal límite es que, al fragmentar y aislar el conocimiento, termina por excluir aquellas parcelas de la experiencia musical que son menos susceptibles de ser objetivadas, fragmentadas y secuenciadas. Por ejemplo, asuntos como la experiencia emocional y expresiva de la música o la exploración autónoma de las voces individuales. Es por esto que existen ‘métodos para aprender a tocar escalas’, pero no existen métodos para ‘aprender a tocar con disfrute’ ni programas curriculares secuenciados por niveles para ‘encontrar su propia voz’. Existen ‘clases de armonía’ pero no ‘clases de experiencia estética’.

Y esto está bien, porque lo contrario sería un despropósito. Lo que necesitamos, para expandir las posibilidades de la formación musical formal, es entender que las lógicas académicas/formales son producto de un paradigma cientificista que potencia unas capas de la experiencia pero que tiene límites ontológicos para incorporar otras dimensiones claves de la música. Pues sabemos que ser músico no se limita simplemente a ‘dominar una serie de habilidades y conocimientos’ como una especie de lista de productos de aprendizaje a completar. En realidad, la música es una experiencia compleja, de la cual las ‘habilidades y conocimientos’ son una parte importantísima, pero entendidos como medios al servicio de una experiencia existencial de un orden más profundo. Una experiencia que es subjetiva, pues reside de manera diferenciada en el interior de cada sujeto y por lo tanto, no puede ser estandarizada arbitrariamente, menos aún en su dimensión emocional.

En síntesis, quiero argumentar que las instituciones formales de educación musical ofrecen caminos sistemáticos que tienen una gran potencia para desarrollar cierto tipo de habilidades y conocimientos musicales, como el analítico y el intelectual. Pero al mismo tiempo se pueden quedar cortas cuando se limitan a valorar de manera estandarizada el desarrollo de estas dimensiones sin atender con cuidado al desarrollo las otras capas más profundas de la vivencia musical. Cuando todos los caminos deben conducir al mismo lugar, es decir, al desarrollo de esas habilidades que un sistema define *a priori* como ‘las habilidades’ que supuestamente debe tener cualquier músico profesional, con frecuencia empezamos a descuidar otras dimensiones como el sabor, la experiencia estética, el disfrute, la empatía colectiva, o la capacidad para explorar y encontrar una voz propia. Este límite lo impone la naturaleza misma del sistema cientificista por su carácter reduccionista que aísla la música de los contextos, la reduce a pequeños componentes secuenciables, establece estándares de ‘producción’ homogéneos para todos los músicos, es decir, hace de la música ‘un objeto de estudio controlable’. Es un sistema que nos ofrece una máquina potente para formar en ciertas habilidades pero limitada para desarrollar otras: aquellas que no ‘entran’ en los moldes de la máquina.

Por todo ésto, es importante entender que la ‘máquina formal académica’ con sus productos es un medio y no un fin. Complementa la vivencia para entender algunas de sus dimensiones abstrayéndolas pero jamás debe sustituirla. Por lo tanto, es necesario tener claros los componentes y condiciones de una posible pedagogía permanente de la experiencia – tanto al trabajar con niños en un jardín infantil o con adultos en un doctorado de música – pues es solamente allí, en la experiencia, en donde es posible vivir y aprender aquellos otros asuntos corporales, afectivos, relacionales que no entran en el engranaje de la máquina. Es por lo tanto necesario buscar y caracterizar ‘otras máquinas’ o mejor aún, recuperar e inventar algunas ‘anti – máquinas’. Es decir, generar dispositivos pedagógicos que operen bajo otros paradigmas y otras lógicas más ‘ilógicas’, más artísticas y menos científicas, abarcadoras de la experiencia de maneras más auténticas, holísticas y orgánicas. Desarrollaré algunos de estos aspectos en las secciones que siguen.

De la música/objeto a la música experiencia - celebración colectiva y disfrute

Quiero partir de una idea de pedagogía musical que entiende la música como experiencia. Retomo para esto la noción de John Dewey (2008) quien hace una diferencia entre el ‘producto artístico’ y la ‘obra de arte’ planteando que la segunda es fruto de un intercambio o interrelación mediado por la experiencia emocional entre el espectador o el artista y un ‘producto artístico’:

El *producto* del arte -templo, pintura, estatua, poema- no es la *obra* de arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras y ordenadas (Dewey, 2008, P.241).

El producto artístico en sí mismo, es mero objeto. Lo que acontece en la experiencia del arte (obra de arte) sería como una especie de dinámica de 'acomodo y desacomodo' sucesivos mediante la cual el espectador (u oyente) va entablando una compleja relación de deseo y disfrute, a veces colmada, otras veces tensionada hasta el extremo, con relación al objeto artístico. Así, la música como experiencia estética va más allá de los productos finales (obras, partituras, etc.) o del simple dominio de habilidades técnicas y conocimientos. La cualidad emocional está mediada por el juego de tensiones y adaptaciones con los medios (materiales musicales, habilidades técnicas, etc.) al servicio de la experiencia estética en línea con lo planteado por Dewey.

En este punto, el concepto del *musicar* del australiano Christopher Small resulta pertinente toda vez que nos permite pensar la música como acción (experiencia) y no solo como producto estanco. En este sentido dice Small: "Musicar es participar, en cualquier capacidad, en una interpretación musical, ya sea tocando, escuchando, ensayando o practicando, proporcionando material para la interpretación (lo que se llama composición) o bailando" (Small, 1998, p. 9). La música es una acción: no es la partitura ni tampoco 'la versión ideal' de una pieza musical. Lo que está en juego en la música ocurre *cuando* hacemos música. Es decir, lo que vivimos *dentro de la experiencia* del musicar, como ritual social.

La clave acá es entender que en el centro de esta experiencia del musicar está precisamente la experiencia estética de la que habla John Dewey y a la cual hice alusión antes. Se trata, según Small, de un proceso que tiene tres etapas: en primer lugar, una exploración de las relaciones: del sujeto con el sonido, con el otro, incluso con el cosmos. En segundo lugar, una afirmación colectiva de estas relaciones a manera de identidad: los músicos se dicen en ese momento 'así sonamos nosotros... esto es lo que somos'. En tercer lugar, una experiencia celebratoria del sonido en torno a la música. Atravesaríamos esta ruta utilizando 'con el mayor cuidado y amor' los medios técnicos, intelectuales y humanos de los que somos capaces a cada instante con el principal anhelo de tocar ese fondo compartido que es la comunión musical en rituales de circunstancia situados y enmarcados en contextos socioculturales específicos. Pensemos en un joven que escucha música con sus amigos una tarde de sábado, en un cuarteto de cuerdas que estrena una obra en un auditorio o en un grupo coral que acompaña una celebración religiosa. Lo que realmente está allí en juego no es 'la música por la música' como objeto sonoro, ni el virtuosismo por sí mismo, ni la limpieza técnica por la limpieza. Lo que está en juego es la experiencia que provoca, y lo que anhelamos dentro de esa experiencia es el disfrute estético. Un contacto con una especie de fisura que rasga el pensamiento racional cotidiano para instalarse modificando nuestro estado emocional y, desde allí, la forma en que percibimos la realidad. Con mucha frecuencia, este estado no puede ser provocado ni controlado, solamente puede ser deseado (¿Invocado?) honestamente procurando crear algunas condiciones básicas que lo pueden favorecer sobre las cuales presento algunas reflexiones en este escrito.

Aprovecho acá para citar una investigación de corte cualitativo/fenomenológico que da buena cuenta del tipo de experiencias que la gente tiene con la música. (Gabrielsson, 2011) realiza un

estudio en Suecia que recoge cerca de mil testimonios de personas que hablan sobre sus experiencias más fuertes con la música a lo largo de su vida. Desde un punto de vista fenomenológico, este documento nos permite ver la diversidad de maneras en las que la música afecta y en algunos casos incluso ‘embiste’ arrastrando a las personas hacia su interioridad. Esto ocurre a veces de formas sutiles y cotidianas; en otros casos, opera de formas misteriosas como cuando las personas reportan haber tenido experiencias de ‘salir de su cuerpo’ mientras tocaban un instrumento musical en un concierto. En cualquier caso, las experiencias por lo general están narradas teniendo como centro un fuerte movimiento emocional con distintos tipos de intensidad y de matices según la vivencia particular. Incluso, varios de los relatos comentan que después de una experiencia fuerte con la música queda una estela de paz que algunos definen como una experiencia cercana a lo religioso.

En línea con el musicar y con las experiencias recogidas en el estudio que acabo de citar, quiero referirme brevemente a la categoría de *flow* (o *flujo* en castellano). Csikszentmihalyi (1998) caracteriza el estado de *flow* como una experiencia de la conciencia óptima en cuyo centro está el disfrute y que tiene ciertos rasgos característicos, entre ellos: la pérdida de la noción del tiempo, la expansión del ser o el sentir que se hace parte de algo más grande. Por cierto, estos rasgos coinciden bien con los estados de trance musical o escucha profunda estudiados por Judith Becker quien refiere en ellos una pérdida de la noción del ego, un sentido de unidad con la música, una pérdida de la sensación del transcurrir del tiempo y una detención o pausa en el hablar interior de la mente discursiva (Becker, 2004, pp. 25,29).

Desde la teoría del *flow*, Csikszentmihalyi y sus colegas se han dado a la tarea de caracterizar no sólo *cómo* es este tipo de estado; también han tratado de detectar desde una perspectiva transcultural las posibles condiciones que contribuyen a la emergencia de la experiencia del *flow*. Así, han estudiado el fenómeno en artistas, jugadores de ajedrez, trabajadores de empresas, campesinos o alpinistas (entre muchos otros). Han encontrado que usualmente este estado se produce en medio de actividades con procesos de satisfacción intrínseca o autotélicas, es decir, que no dependen de una recompensa externa para generar disfrute y motivación. Hay metas claras y una retroalimentación inmediata. Por otra parte, y acá lo más importante, se han dado cuenta que el estado de *flow* generalmente implica un equilibrio adecuado entre habilidades y desafíos. Esto es algo clave. Si lo llevamos a una situación concreta de la experiencia musical podemos ver que si una pieza musical nos representa un gran desafío y queremos tocarla pero no tenemos las habilidades esto nos causa ansiedad. Ahora bien, si tenemos habilidades altas para interpretar una pieza pero ésta no nos desafía, vamos a experimentar un creciente aburrimiento.

En el centro de esta teoría está el cuidado de la experiencia de disfrute; una emoción de la cual podríamos ser cada vez más conscientes si logramos tener el nivel de autorreflexión y conciencia suficientes para estar atentos a los signos que nos anuncian un aumento o un distanciamiento del estado de *flow*. Un estado que, por supuesto, varía de intensidad según las diversas situaciones y momentos de la vida. Finalmente, estos autores hacen alusión al concepto de

entropía psíquica como un desgaste cotidiano de la energía física y emocional producido por la dispersión de la mente desanclada del momento presente o los sentimientos negativos, incluida la ansiedad¹.

Desde esta perspectiva, el maestro de música está llamado a generar metodologías que promuevan auténticos espacios de musicar, en donde la valoración cualitativa de la experiencia nos de cuenta ya no sólo de qué también suenan o afinan los estudiantes, sino también de la cualidad de su experiencia estética vivida colectivamente así como de aquellos aspectos que la inhiben o impiden. Encuadres que favorezcan el tipo de estado óptimo de conciencia o de flow descrito por Csikszentmihalyi, para lo cual se hace necesario que en el radar evaluativo estén el disfrute y la experiencia emocional en el centro; por un lado, desde lo que observamos conductualmente (comportamientos, actitudes) en los estudiantes. Por otro, desde lo que las personas reportan que sienten con relación a las actividades musicales, o, sobre sus experiencias al momento de musicar. Es acá en donde cobran un valor fundamental las evaluaciones de corte cualitativo y fenomenológico; es decir, ejercicios que recojan narrativas de las personas que nos den pistas sobre las formas en las que los sujetos experimentan los fenómenos musicales antes de los rótulos y de las categorías.

En este sentido, el principal protagonista del cuidado de sus estados de conciencia es la persona misma. Con mucha frecuencia, los ‘problemas’ que encontramos en los procesos de aprendizaje de la música tienen que ver con asuntos emocionales y no necesariamente técnicos. Por ejemplo, es común encontrar estados de ansiedad generados ya sea porque se violentan ritmos (i.e. desafíos demasiado altos para las habilidades disponibles según la teoría del flow) por cumplir estándares predeterminados para ciertos tiempos preestablecidos; o por el tipo de relación ansiosa que a veces se genera entre maestro y estudiante, o entre estudiante y público.

Es claro que no podemos ‘provocar’ la experiencia estética o el disfrute pero si podemos cuidar las condiciones emocionales que albergan, como sustrato, las experiencias afectivas significativas que buscamos vivir con la música. En este sentido, pareciera que el miedo es uno de los sentimientos que tenemos que destapar y afrontar con mayor agudeza en la educación musical, pues sin duda es uno de los principales enemigos de una relación sana con la música: el miedo al error, el miedo al qué dirán, el miedo a no ser suficientemente buenos, etc., etc., etc. Las pedagogías del miedo deben ser desterradas del radar educativo pues sólo producen ansiedad, bloqueos, tensiones, marcas y, con frecuencia, bajas auto estimas en las personas.

Música, cuerpo y somática

Quiero detenerme en esta sección final en el concepto de *somática* entendido como una conciencia del cuerpo en primera persona (Hanna, 1986). A diferencia de una visión de tercera

¹ Algunos referentes que relacionan la teoría del flow con la educación musical son: *Music Making, Transcendence, Flow, and Music Education* (Bernard, 2009); *The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians* (Cohen & Bodner, 2018); *The Ethan Hein Blog: Constructivist practice in music teaching, music and flow* (Hein, 2018).

persona (el cuerpo visto desde afuera), la somática implica una conciencia 'desde adentro' del cuerpo: 'Una actitud de escucha hacia sí mismo, de atención interna, que se desarrolla a medida que el individuo participa activamente en la continua interacción entre los procesos orgánicos del cuerpo, el entorno y las intenciones'(Gómez en Castro & Uribe, 1998, p.33). Así, la visión de tercera persona nos da información obtenida 'desde afuera' a partir de la conducta observable, por ejemplo, al observar o escuchar a un estudiante de música que toca o canta. Mientras que la conciencia en primera persona nos arroja información cualitativa de un orden mas sofisticado y fino sobre la experiencia vivida del fenómeno 'desde adentro' del cuerpo.

Este enfoque acepta, entonces, que el conocimiento también se adquiere a través del cuerpo, incluso sin mediación de las palabras. En este sentido, Varela entiende la *enacción* como proceso de producción de esquemas sensorio-motores emergentes de la percepción y de la sensación (En Eisenberg & Joly, 2011, p. 147) mientras actuamos y vivimos desde el cuerpo. Ejemplo de esto es el alto nivel de sofisticación que puede tener una ejecución musical sin que el músico sea capaz de verbalizar o explicar en detalle sus gestos y acciones o los caminos mediante los cuales llegó a este dominio técnico y musical.

Por otra parte, la somática implica escuchar lo que el cuerpo dice para 'integrar (la) idea de corporeidad como construcción y desarrollo de la conciencia corporal, cuidado de la salud, aceptación de uno mismo y placer por el movimiento' (Eisenberg & Joly, 2011, p. 146). Es decir, un tipo de trabajo desde el cuerpo que no solamente previene lesiones, sino que además contribuye al *buen vivir* la música mediante el uso 'con gracia' de la técnica y un conocimiento de sí mismo que promueve el conocimiento de sí y la auto estima. Aprender a actuar con eficacia, placer, una expresión aumentada y un mínimo de dolor (Eisenberg & Joly, 2011, p. 149).

Así, se convierte la conciencia somática en un poderoso recurso de agencia, toda vez que nos permite obtener información fina de nuestra relación en el momento presente con el otro, con nosotros mismos y con la música, para desde allí tomar decisiones informadas 'desde adentro'. Comentan Castro y Uribe:

Mientras la persona no conozca lo que está haciendo automáticamente y no se dé cuenta de las consecuencias, el control voluntario no será posible, pues se basa en la comparación y la comparación se basa en la habilidad para percibir la diferencia. La escogencia presupone una distinción (Castro & Uribe, 1998, p. 39).

Una encuadre somático implica, por una parte, un espacio de exposición, aprestamiento y entrenamiento en una técnica somática como, por ejemplo, el Yoga, la técnica Alexander o el Feldenkrais. O bien enfoques mas cercanos a la educación musical, siempre y cuando éstos se aborden desde la conciencia y el conocimiento del cuerpo, como Dalcroze, Eutonía, Orff, Taketina, entre otros. Ahora bien, desde el punto de vista de la evaluación, se hace necesario desde esta mirada superar los instrumentos formales tradicionales de orden conductual basados en parámetros estandarizados de logros.

Para ello, y a riesgo de quedarse aún corto, un camino importante es el de las narrativas de las personas que *experimentan* las situaciones en primera persona. Un recurso potente, en este sentido, es el uso de bitácoras de corte auto-etnográfico (López-Cano & San Cristóbal, 2014) entendidas como diarios más o menos sistemáticos, más o menos guiados por líneas de preguntas propuestas por los maestros o elegidas por los mismos estudiantes, que van sirviendo como soporte para el registro de las observaciones sobre los procesos. Este registro puede ser escrito o en audio y tiene el doble propósito de, por una parte, hacer más consciente la observación que la persona hace de su propio proceso al momento, por ejemplo, de practicar su instrumento, de presentarse en clase o frente a un público o, incluso, al momento de estar sentado en una clase de teoría musical: ¿Cómo está mi cuerpo? ¿Qué tensiones emergen? ¿hay dolor? ¿En dónde? ¿Qué dificultades técnicas surgen y en qué momento? ¿En qué pienso mientras toco? ¿Cómo es mi estado emocional? ¿Qué detona mi ansiedad? ¿Con qué medios expresivos me siento más cómodo y porqué? ¿Qué impacto tuvo explorar este nuevo recurso técnico o expresivo? (Samper, 2017).

En este sentido, es posible echar mano de técnicas del campo de la investigación cualitativa que han sido usadas por las ciencias sociales desde hace décadas: entrevistas semi-estructuradas o en profundidad, grupos de discusión, historias de vida, auto entrevistas. O generar *círculos de palabra* a la manera de las formas colectivas de pensar comunes en nuestros pueblos ancestrales. Es posible, incluso, que las observaciones que van emergiendo a través de este proceso somático puedan ser expresadas mediante recursos creativos de orden sonoro, performático o audiovisual cuando se sienta que las palabras se quedan cortas para nombrar lo vivido.

Estos soportes permiten registrar allí información valiosa que luego puede ser compartida con compañeros o con los docentes. Pues gran parte del aprendizaje que se da a lo largo de los procesos de desarrollo tiene que ver con las formas en que vamos tejiendo y confrontando con nuestros pares los múltiples caminos posibles para afrontar los desafíos que emergen de la práctica.

En esta línea, percibo que un asunto clave de la experiencia somática es la exploración y el cambio porque como sistema, nuestro soma está en permanente reacomodo y cambio. Por lo tanto, una mirada desde la somática a la educación musical implicaría una invitación permanente a la indagación y al tránsito por múltiples opciones de técnicas, medios, gestos, enfoques, repertorios, actitudes, al servicio de las búsquedas auténticas que los sujetos hacen de sus voces propias voces como artistas y como seres humanos. Comenta al respecto la bailarina argentina Patricia Stokoe:

Producir imágenes nuevas solo es posible como resultado del movimiento, por eso si nos quedamos siempre quietos, en una actitud pasiva, si nos intoxicamos, si nos mecanizamos, endurecemos y nos mantenemos ausentes de nuestro cuerpo, endurecemos las vías, cerramos con llave las puertas de acceso a una vida de conocimiento, de contacto y de creación (Stokoe, s.f., p. 6).

Unas palabras finales para comentar que la experiencia de haber hecho parte como estudiante o facilitador de espacios de somática y educación musical me ha permitido valorar la enorme pertinencia que tiene este enfoque como parte de la formación de los músicos. Lo primero que pude constatar en estos espacios (en mí mismo y en los estudiantes) es un desconocimiento profundo de la fisiología corporal y de las bases de su funcionamiento sano y eficiente. En línea con esto, pude también observar que los músicos profesionales o en formación a nivel superior estamos llenos de patologías de distinto tipo que van desde molestias leves hasta problemas crónicos - algunos irreversibles – producto de este desconocimiento del cuerpo.

En segundo lugar, veo que los estudiantes valoran este espacio como una especie de fisura en la repetición mecánica de hábitos de estudio (o de enseñanza) y de práctica que los empodera con herramientas de mayor autonomía y conocimiento de sí. Con frecuencia es una oportunidad para detectar asuntos físicos, mentales o emocionales que están bloqueando los procesos desde hace años y que al revelarlos y discutirlos colectivamente, comienzan a ‘aflojar’ de a poco y a transformarse. En este sentido, es inmenso el valor del estudio ‘sobre sí’ a manera de una auto etnografía permanente que nos ayuda a ‘salirnos’ del círculo vicioso de aquello que nos limita técnica o expresivamente para permitirnos indagarlo tranquilamente, explorando diversas opciones de solución en diálogo con pares o con alguien de mayor experiencia. Finalmente, las experiencias con la somática me han permitido comprender que funcionamos como sistemas complejos y que, con mucha frecuencia, mejorar algún aspecto de nuestra performance musical implica mirar las diversas capas de ese sistema en su conjunto. O, como diría George Leonard en el comentario del epígrafe de este escrito, la educación como proceso que verdaderamente otorga sentido a las vidas de profesores y estudiantes, implica atender al ser en sus múltiples estratos, más allá de los repertorios, las metodologías y los objetivos inmediatos de enseñanza.

Quizás es por todo esto que en los textos sobre somática, al señalar los resultados de los enfoques somáticos, se hace referencia no solamente a asuntos como el mejoramiento de la postura y de la respiración, al aumento de la destreza en los movimientos, o al desarrollo de las habilidades meta cognitivas. Sino también se le entiende como un camino para “desarrollar la libertad y la autonomía al permitir a la persona actuar por escogencia en vez de reaccionar por hábito... integrar el cuerpo, la mente y el espíritu para realzar el potencial personal y, según Feldenkrais ‘restaurar en cada persona su dignidad humana’” (Castro & Uribe, 1998, p. 43).

En este marco de ideas, la somática puede ser entendida como un proceso permanente de auto investigación o de *investigación-acción personal* que parte de una visión sistémica del mundo según la cual lo que vivimos – incluida la música - va dejando huellas físicas, intelectuales y afectivas que se entremezclan de maneras complejas en nuestro ser. Desde este tejido múltiple de relaciones, se convierte en una herramienta privilegiada para cuidar y potenciar la conexión emocional con la música que he discutido a lo largo de este escrito. Nos permite llevar desde la auto observación el rastro de la salud de esta relación y convertir los límites que tenemos como

sujetos y como músicos en preguntas abiertas que estamos llamados a responder y a discernir mediante la exploración curiosa y alegre, desde lo que somos y no tanto desde lo que nos dicen *que debemos ser*. Por eso, la somática es una acción resistente desde el punto de vista político toda vez que invita a optar por posturas fundadas de manera reflexiva y auto consciente en las propias percepciones que tenemos de nosotros mismos y del mundo más allá de la moda, la publicidad, la propaganda política, las ideologías o los cánones. Y por lo mismo, a propiciar y dar espacio para la expresión diversa de las voces informadas desde miradas auto conscientes como base para las decisiones, por ejemplo, en el espacio de aula con los estudiantes, en las instituciones al momento de debatir currículos de música, o sencillamente conversando entre colegas en torno a un café.

Bibliografía

- Becker, J. (2004). *Deep listeners : music, emotion, and trancing* . Bloomington, Indiana : Indiana University Press.
- Bernard, R. (2009). Music Making, Transcendence, Flow, and Music Education . *International Journal of Education & the Arts* , 1-22.
- Castro, J., & Uribe, M. (1998). La educación somática: un medio para desrrollar el potencial humano. *Educación física y deporte* , 20 (1), 31-43.
- Cohen, S., & Bodner , E. (2018). The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians. *Psychology of Music* , 1-16.
- 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.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisenberg, R., & Joly, Y. (2011). Desafíos de la Investigación y la Práctica del Cuerpo Vivido: Un Punto de Vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 145-162.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong experiences with music : music is much more than just music* . Oxford, UK ; New York : Oxford University Press.
- Grün, A. (2010). *Escuchadme y viviréis: La fuerza espiritual de la música* . Bogotá: San Pablo.

- Hanna, T. (1986). What is Somatics? *Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences* .
- Hein, E. (2018). *The Ethan Hein Blog Constructivist practice in music teaching Music and flow* .
Obtenido de <https://www.ethanhein.com/wp/my-nyu-masters-thesis/constructivist-practice-in-music-teaching/>
- Leonard, G. B. (1969). *Education and ecstasy* . New York : Delacorte.
- López-Cano, R., & San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional Para la Cultura y las Artes de México.
- Samper, A. (2017). La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender. *El Artista* , 113-150.
- Samper, A. (2018). *The translation of cuatro learning in open and closed systems of transmission in Colombia: Towards an aural/oral approach in higher education*. Londres: London Institute of Education, UCL.
- Small, C. (1998). *Musicking the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Stokoe, P. (s.f.). Sensopercepción : la danza debe estar al alcance de todos.
<https://es.scribd.com/doc/89255555/La-danza-debe-estar-al-alcance-de-todos-Patricia-Stokoe> .