

CUERPOS PRESENTES, CUERPOS SITUADOS

*La cognición corporeizada en
los aprendizajes musicales*

Luna Daas, Abraham; Terán García, Natalia





Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Departamento de Música

Cuerpos presentes, Cuerpos situados

La cognición corporeizada en los aprendizajes musicales

Terán García, Natalia; Luna Daas, Abraham

Carrera: Profesorado en Educación Musical

Cátedra: Planeamiento y Práctica Docente

Docente: Andrea Sarmiento

Diciembre de 2019

Contenido

Introducción	4
--------------------	---

<u>PRIMERA PARTE:</u> En relación al proceso de prácticas docentes	5
---	----------

<i><u>Diagnóstico institucional: Espacios y comunidad educativa.....</u></i>	<i>5</i>
--	----------

La escuela.....	5
-----------------	---

Cultura institucional.....	5
----------------------------	---

El edificio.....	6
------------------	---

El aula de las prácticas	7
--------------------------------	---

Población estudiantil	8
-----------------------------	---

Sobre la metodología en las clases de Música.....	10
---	----

<i><u>Proyecto de Prácticas Docentes: Planificación y reflexiones posteriores.....</u></i>	<i>12</i>
--	-----------

Fundamentación	12
----------------------	----

Objetivos	12
-----------------	----

Contenidos.....	13
-----------------	----

Propuesta metodológica.....	13
-----------------------------	----

Propuesta de evaluación	13
-------------------------------	----

Actividades por clase	14
-----------------------------	----

Reflexiones sobre la práctica: autoevaluación.....	18
--	----

Sobre la observaciones post-práctica.....	20
---	----

Nuevas reflexiones.....	21
-------------------------	----

SEGUNDA PARTE: Cuerpo y corporeidad en los aprendizajes musicales 24

<i>Un recorrido</i>	24
La ejecución musical – terreno de disputas	26
El cuerpo en contexto de audición analítica	27
Primeras pedagogías “corporeizantes”	28
<i>La cognición corporeizada</i>	29
<i>Cognición corporeizada y aprendizaje musical</i>	31
<i>Pre-Propuesta metodológica</i>	33
<i>Experiencias en el Ensamble de Improvisación Guiado por Señas desde las vivencias corporales</i>	34

TERCERA PARTE: Hacia un aprendizaje musical corporal y comunitario 37

<i>Habitar los espacios y el propio cuerpo</i>	37
De lo corporal en las instituciones educativas	37
<i>El cuerpo en las prácticas colectivas y comunitarias</i>	40
<i>Una perspectiva decolonial en las clases de música</i>	43
<i>Apuestas a un cuerpo presente en la educación</i>	46
Conclusiones	47
Referencias Bibliográficas.....	49

Introducción

El presente trabajo tiene lugar en el marco de la Cátedra Planeamiento y práctica docente, perteneciente a la carrera Profesorado en Educación Musical (Facultad de Artes) de la Universidad Nacional de Córdoba. El mismo propone una serie de reflexiones en torno al tema de la cognición corporeizada en los aprendizajes musicales y en el entramado social.

Este enfoque surge luego de realizar un análisis crítico sobre el proceso de residencia, del cual, se desprenden una serie de interrogantes que llevaron a focalizar las reflexiones en el papel que tiene el cuerpo para la educación.

Por otro lado, además del recorrido realizado en el proceso de prácticas docentes que se desarrolla en la primera parte del texto, el trabajo cuenta con dos apartados más. Una segunda parte donde se realiza tanto un recorrido teórico-histórico de los espacios que ha ocupado el cuerpo en la música, la sociedad y educación, como también reflexiones que surgen de las propias experiencias en el Ensamble de Improvisación guiado con Señas (E.I.G.S), para pensar la cognición corporeizada como una posibilidad y nueva perspectiva para resignificar las formas de construir los aprendizajes en las clases de música.

La tercera parte, pone en perspectiva social-política el rol del cuerpo implicado tanto en los espacios institucionales, como colectivos, y ciudadanos. En relación a una experiencia situada y contextualizada, hacia el final de este apartado se realizan algunos aportes para pensar la educación musical desde una perspectiva decolonial, y de experiencia comunitaria.

Nuestra intención es visibilizar la descorporización que existe en general en los campos educativos y específicamente en Música para dar lugar a nuevas reflexiones e interrogantes. A partir de los cuales se puedan llevar adelante acciones para comenzar a abordar nuevas perspectivas sobre las posibilidades de construir conocimiento desde una mirada integral sobre el “cuerpo-mente”, y como herramienta para contribuir a la transformación social y de los espacios educativos.

PRIMERA PARTE: En relación al proceso de prácticas docentes

Diagnóstico institucional: Espacios y comunidad educativa

La escuela

El colegio Madres Escolapias se encuentra ubicado sobre la Avenida Hugo Wast al 4450, en el Barrio Cerro de las Rosas de la ciudad de Córdoba. Las características de la zona donde se emplaza son de barrio residencial, podría referirse como de clase media-alta y ubicado hacia el norte de la ciudad.

La apertura del edificio donde se ubica actualmente el Colegio Madres Escolapias data de mediados del siglo XX, “el 28 de Enero de 1952 la comunidad de madres escolapias se instala en el edificio amplio y acogedor de la entonces Av. Belgrano 145”. Inicia en este año la instrucción en el nivel primario, el cual se suma al nivel inicial que se encontraba funcionando desde unos años previos en otro edificio. Al año siguiente da comienzo la construcción del espacio destinado al nivel secundario. “En 1976 [...] se adopta el plan proyecto 13, que ofrece al colegio más horas de clase y tutorías para las alumnas [...], se implementa el departamento de Orientación, a cargo de una psicopedagoga, asesora pedagógica y una psicóloga.”

El colegio, es de cupo exclusivo para niñas y adolescentes mujeres, cuenta con una única división por año de cursado y para el secundario la modalidad, desde la adopción de la Ley federal de educación, es la de Ciencias Sociales con especialización en relaciones humanas y públicas.

Cultura institucional

La congregación fue creada por Paula Montal, guiada por la obra de San José de Calasanz. En Argentina las Madres Escolapias tienen presencia en las provincias de Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Entre Ríos y Santiago del Estero.

Definen lineamientos y opciones pedagógicas donde se postulan definiciones de educación deseada y guían su labor como agentes educadores.

Prescriben quienes son encargados de impartirla como a quienes está dirigida esta “misión” como la definen, y también los modelos a seguir en la empresa. Estos se encuentran desarrollados en una serie de escritos y documentos. Entre los principales se encuentran “El Ideario educativo escolapio” y el proyecto educativo de la institución. Así, en la página pública de la congregación encontramos la siguiente información respecto de la cultura institucional: “Congregación Cristo céntrica, Eucarística y Mariana”. Inspirados en el labor de San José de Calasanz “a quien le debemos la primer escuela pública del siglo XVI”. Reconocen en la actividad de Paula Montal una fundadora, la matriz de trabajo que persiguen con una “dedicación exclusiva de la niñez y la adolescencia”, se coordina bajo el lema “Piedad y Letras”.

El edificio

El ingreso es por medio de una puerta vidriada, la cual conduce a un hall de entrada, donde cada persona debe anunciarse. Para poder acceder al interior de la institución se debe esperar la autorización en mesa de entrada y luego a un personal de la institución que acompañe el ingreso a la misma.

La arquitectura cuenta con un patio central de grandes dimensiones y abierto al cual le rodean las galerías donde están los ingresos a las aulas. Posee tres plantas, planta baja y primer piso donde se organiza la primaria y el secundario respectivamente, y un segundo piso más pequeño donde se encuentran los salones de uso común. Los corredores de las galerías a donde desembocan los cursos son muy amplios. Cuentan con grandes ventanales vidriados y de forma de arcos. Los techos de toda la construcción son muy altos. Predominan las grandes aberturas, que dan cuenta de la antigüedad del edificio. A los ingresos de cada galería desde las escaleras centrales se ubican dos oficinas. Una de ellas pertenece a la secretaria, allí son requeridos los documentos y permisos respectivos a personas que visitan la escuela de manera extraordinaria. Al frente de ella la oficina de preceptores.

Son de recurrencia permanente las representaciones de imágenes cristianas en las paredes. Las hay fijadas, construidas de mármol o en los azulejos, otras pintadas o colgadas. Es pertinente entonces, traer a consideración algunos aportes de Augustowsky en su estudio de “Las paredes del aula”: *“El espacio escolar es un espacio de disputa. Un espacio de disputa*

muy fuerte entre lo normativo, lo público, lo sagrado [...] Las paredes son portadoras de las huellas de lo que sucede en la escuela pero también son productoras". La autora también focaliza en *"aquello que no aparece en las paredes"*. En el caso de las paredes de nuestro colegio, tanto la primacía de imágenes respectivas a la iconografía cristiana, como la cantidad de mensajes con citas de la biblia o del Papa, llaman significativamente la atención. Las paredes de la escuela están dispuestas casi exclusivamente a un solo tipo de mensaje e iconografía. Es así que la diversidad de temáticas y contenidos que se esperaría hallar en una institución educativa, encuentran un espacio escaso en este marco.

Por otro lado, dentro del aula la presencia de mensajes normativos en aspectos morales, referidos al deber ser como cristianas o en las acciones como personas se replica en un gran cartel donde se enumeran las conductas negativas entre compañeras. Tomando en consideración cuando la autora menciona *"...todo lo que sucede en la escuela, todas las decisiones de orden material de la escuela están vinculadas con decisiones pedagógicas."*, creemos que es pertinente para representar y comprender la realidad aquí en cuestión. Es que, según se observa en lo recabado y en los anclajes desde los que la escuela guía su accionar pedagógico, que las posibilidades de propuestas metodológicas en el dictado de clase, están claramente direccionadas hacia un accionar que responde a los mandatos de la religión cristiana mediante su promoción, compromiso y respeto por la misma, por parte de todos los actores institucionales.

El aula de las prácticas

El aula de uso común, es un espacio amplio, rectangular, ventilado que cuenta tanto con ventanas hacia la calle, como a las galerías internas. Las mismas se encuentran cubiertas con vidrios polarizados de forma que se merma la entrada de luz natural. Pese a las grandes dimensiones de las ventanas es necesario el uso de luz artificial. Las galerías, hacia donde desemboca también la entrada al curso rodean un patio interno. El espacio cuenta con pupitres individuales, organizados en filas de dos y tres, de manera tradicional todos de frente hacia unos de los lados del rectángulo. El espacio

docente, propuesto al frente de los pupitres y de espaldas a la pizarra se ubica en un sobre-nivel respecto del resto del curso. Por encima de la pizarra se cuenta un televisor de grandes dimensiones que se utiliza para a proyección de imágenes y archivos. Cuenta también con ventiladores, y una estera en la pared contraria al pizarrón donde se pueden observar dibujos y frases escritas por las estudiantes. Además, se puede observar en las paredes del aula figuras referidas a la religión y una serie de afiches elaborados por las mismas estudiantes, algunos de distintas asignaturas, y otros con acuerdos de convivencia, marcando pautas como “levantar la mano para hablar...” y otros donde se remarcan acciones como “errores”: “falta de capacidad de hacer silencio.”

Por otro lado, el salón de música. Se encuentra ubicado en el tercer piso, dentro de una zona de “salas especiales”, de uso común para todos los cursos de la institución. El espacio es rectangular, cuenta con un pizarrón pentagramado en una de sus paredes, y está equipado con una gran variedad de instrumentos, piano, guitarras, bombos, placas, instrumentos de percusión, los cuales se encuentran organizados dentro de un gran ropero, que ocupa la totalidad de una de las paredes. Cuenta con sillas, y también un televisor. Resulta un espacio favorable para realizar actividades en ronda, en grupos y trabajos de movimiento, en formato taller. Las paredes del salón están pintadas de verde, cuenta con grandes ventanas, las que están decoradas con figuras musicales. La estructura y fachada del salón presenta características un tanto más modernas en relación a la infraestructura que poseen los dos pisos inferiores donde se encuentran los cursos.

Población estudiantil

Las observaciones se desarrollan en torno a clases en un tercer año, dentro de un colegio exclusivamente de mujeres. Al tratarse de un tercer año de la enseñanza media, se dividen las estudiantes para el cursado anual de las materias artísticas (Plástica o Música), fragmentando el curso y resultando 13, las estudiantes que han optado por asistir a las clases de Música.

En base a las clases que pudimos observar, el nivel de participación es bueno, trabajando activamente en las diferentes propuestas que se han ido

desarrollando en las mismas, y dependiendo de los contenidos a abordar, han resultado de variado interés en las estudiantes.

El rango etario es de entre 14 y 15 años de edad, la mayoría responde a una clase socio económica de alto poder adquisitivo. Dentro del proceso de prácticas se pudo observar con claridad pequeños grupos de estudiantes con mayor empatía entre sí, dentro de la totalidad de curso. Se reconocían así, en sus formas de comunicarse, hablar, gestualizar, moverse y también desde lo estético en cada una de las integrantes. Se observó dentro del grupo distintos intereses por bandas musicales o géneros que están hoy a la moda o son tendencia, como la música electrónica, bandas inglesas, entre otras.

...Los grupos de pares constituyen la novedad en la vida de las personas que atraviesan la adolescencia, (...) definen espacios y tiempos en los que van construyendo un mundo compartido, que será fundamental para el resguardo de las identificaciones adolescentes (...) son ámbitos de contención afectiva y representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. (Urresti, 2000, p.4)

Es interesante preguntarnos también en este punto, ¿Cuáles son las competencias y qué rol tienen las escuelas en la actualidad respecto a los medios masivos de comunicación y consumo?

Los adolescentes, (...) no son independientes del denso entramado de instituciones y discursos que los apelan e intentan seducirlos: además de la ya mencionada escuela, los medios masivos de comunicación, la multiimplantada publicidad comercial, el mercado de bienes de consumo masivo o las industrias culturales, son los canales de una alusión insistente y constante... (Urresti, 2000, p.2)

Por otro lado, las estudiantes a las 12hs del mediodía almuerzan, por lo que se les da un plazo, que ronda entre los 15 y 25 minutos para comer y regresar al aula. Debido a que el cursado de la clase de música habitualmente comienza 12.10 de los días jueves, este acuerdo horario para el tiempo de

almuerzo fue respetado, por lo que las clases comenzaron la mayoría de las veces a las 12.30 aproximadamente. A su vez, se optó por realizar un corte de 10 min en la mitad de la hora, ya que luego de música, continúan su cursado con Educación Física, y la jornada se vuelve extensa para las estudiantes. Esto pudo observarse a lo largo del proceso de residencia a través de claras manifestaciones de las estudiantes en sus niveles de energía. Estos detalles, que forman parte de un hacer rutinario dentro de la escuela, interfirieron de algún modo en lo planificado previamente, ya que modificando los tiempos, se debieron reducir actividades y ajustar nuevos tiempos para llevar adelante el proyecto.

Sobre la metodología en las clases de Música

En lo que respecta a la metodología llevada a cabo por la docente se destaca una dinámica de trabajo clara para el desarrollo de las clases, donde se pueden observar dos momentos. Generalmente una primera instancia de carácter teórico, y de construcción de conceptos a partir de una reflexión guiada por la docente, con momentos claros de exposición de los contenidos a abordar en la clase, estos a su vez, marcados por la centralidad de la docente en su rol de poseedora y habilitante de la transmisión de los conocimientos mediante el dictado de conceptos, como de aclaraciones mediadas por un momento de reflexión guiada.

Se observa una transmisión de características relacionadas a la norma y por ende al cumplimiento de tales. Un ejemplo claro se dio en la clase donde se desarrolló el contenido: “escala pentatónica”. Se desarrolló a partir de una consideración de la misma como “receta” si se quiere, donde para realizar la misma con “éxito” solo deben omitirse dos notas de una escala aprendida anteriormente sin mayores aclaraciones. Debemos aclarar que una explicación más detallada y constructiva del tema puede haber sido desarrollada en alguna clase de las no observadas. Se puede observar con claridad como la docente va desarrollando los contenidos como están planteados en la planificación

anual, y determinar con certeza los temas principales de cada clase y cada momento hacia el interior de la misma.

Una segunda instancia práctica se lleva a cabo dentro del salón de Música, donde se dan lugar a la interpretación y creación en cada clase por parte de las estudiantes. *“Reconocer el taller como un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a su vez, como fuente de nuevas experiencias, donde la comunicación es abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes.”* (Edelstein; Coria, 1996, p.84). La docente realiza una propuesta al comienzo y las alumnas trabajan en grupos creando e interpretando un fragmento melódico utilizando distintos objetos sonoros con los que sonorizaron una narración. Sin embargo, en la propuesta se dieron algunas pautas para la creación, que ceñían bastante las posibilidades de elaboración propia. Como resultado las creaciones sonaron bastante similares sin promover una reflexión enriquecedora entre las estudiantes. Por otro lado, la propuesta presentaba posibilidades concretas para ser realizada, permitiendo mostrar las producciones al final de cada clase.

En cuanto a la vinculación de la propuesta pedagógica con los diseños curriculares, y NAP, al decir de estos últimos, la competencia que reflejan se vincula a través de un trabajo reflexivo, de creación y comprensión de los contenidos en un marco contextual propicio, tanto en lo práctico como en lo intelectual. En cuanto a la vinculación de los diseños curriculares, se puede observar un recorte y selección de contenidos y objetivos en la planificación anual que responden a los lineamientos de los diseños. A su vez, se ve reflejada también una adecuación propicia a los contextos, creencias y lineamientos a los que responde la institución educativa.

Proyecto de Prácticas Docentes: Planificación y reflexiones posteriores

Fundamentación

El presente proyecto de prácticas docentes, propone abordar los contenidos “improvisación y la música en el cine” desde una amplia perspectiva. En primer lugar se tendrá en cuenta a las estudiantes, sus contextos y saberes previos musicales en el aula y sociales, sobre los que cada una deposita una cantidad de relaciones subjetivas, y emocionales que permitirán encaminar de algún modo algunos puntos de la propuesta de trabajo para que resulte apropiada y también significativa para ellas. El abordaje de las clases será en formato aula-taller, donde se propondrán trabajos y actividades que resulten dinámicos, desde el hacer musical, la construcción e intercambio de experiencias y conocimientos, donde una comunicación abierta, plural, y respetuosa, permita abordar la conceptualización de los contenidos y la construcción de aprendizajes a través de la experimentación y el trabajo grupal.

Se propondrán las experiencias lúdicas para profundizar los conceptos vistos, promoviendo así, la práctica instrumental con naturalidad en el hacer diario de las clases, el trabajo colectivo, la expresión corporal y la creatividad como formas para apropiarse de los contenidos a través de la vivencia, y la apropiación del trabajo por parte de las estudiantes.

Objetivos

- Construir distintos conceptos sobre improvisación y composición.
- Identificar rasgos y características de la música para cine.
- Reflexionar acerca de los modos y formas que tiene las improvisaciones (corporales, melódicas, rítmicas, orales, etc.)
- Lograr improvisar ideas musicales
- Valorar el trabajo y producción en grupo.
- Generar espacios de creación artística en la clase

Contenidos

- Sonorización de imágenes y materiales audiovisuales.
- Improvisación con señas e improvisación melódica.
- Experimentación sonora y formas de notación.

Propuesta metodológica

La propuesta metodológica se realizará abordando los contenidos mediante un trabajo que permita generar espacios de creatividad y expresión al igual que los momentos de experimentación, sensibilización y reflexión de las alumnas. Se utilizará en el desarrollo de las clases, herramientas propuestas por Santiago Vázquez en su del método “Ritmo y percusión con señas”. A su vez, las clases estarán atravesadas por momentos de exposición, producción y reflexión sobre las propuestas presentadas en cada una. La ejecución instrumental será el medio principal de trabajo en los momentos de improvisación, propiciando la indagación de posibilidades sonoras. Al trabajar con bases rítmicas, se propondrá la observación corporal, movimientos sincronizados, caminata, percusión corporal, etc.

Los contenidos se desarrollarán teniendo en cuenta los conocimientos previos de las alumnas, al igual que las características del grupo (cantidad, contexto social, identificaciones y gustos). De esta manera la metodología podrá sufrir adaptaciones si así lo requiere, atendiendo a la realidad y necesidad de la clase.

Propuesta de evaluación

Para evaluar los procesos de aprendizaje, tanto individuales como grupales de las estudiantes a lo largo del periodo de clases, se proponen las siguientes instancias: Se realizará un seguimiento por medio de informes de cada clase los logros y dificultades de las actividades propuestas. En la última clase, se evaluará a través de una serie de actividades lúdicas, que integren los contenidos trabajados y donde consigan dar cuenta del manejo de los

conceptos y propuestas prácticas llevadas a cabo durante las clases. Esta instancia será entonces una evaluación grupal, oral de creaciones conjuntas y ejecución instrumental. Las estudiantes recibirán una calificación de manera formal por medio de una nota, que dé cuenta del proceso llevado a cabo.

Actividades por clase

CLASE 1

Primer módulo: Música-imagen

En el aula, primero en una disposición que permita ver a todas los videos e imágenes. Luego dispuestas en ronda, realizaremos una charla-debate acerca de los materiales propuestos.

Se verán una serie de fragmentos cinematográficos (“El Barbero”- Charles Chaplin, por ejemplo), que tengan características claras sobre la relación/función que cumple el sonido en el cine, o sobre una imagen. Luego se realizará un momento de reflexión, ¿En qué se relacionan la música y la imagen de cada video? ¿Será lo mismo sonorizar que musicalizar una escena o imagen? ¿Cuáles serán las diferencias? Dentro del cine, la música puede cumplir diferentes funciones, entonces trataremos de definir dos conceptos primordiales en la composición de música para cine: Banda sonora y Música incidental: coincidencias y diferencias entre ambas

Segundo módulo: Percusión con señas.

Se verá un video del grupo “La bomba del tiempo” improvisando en vivo con el método ritmo y percusión con señas. Luego se enseñaran una serie de señas básicas para realizar lectura y la producción conjunta de una primera improvisación como experiencia. En grupos más pequeños, realizaran un trabajo similar creando una improvisación con percusión corporal. Cada grupo mostrará su producción. A modo de cierre, reflexionaremos sobre las señas propuestas para cada sonido ¿Son claras? ¿Creen que esta forma de comunicación funciona para la creación musical? Etc. Finalmente a partir de

una escena muda, realizaremos una improvisación con señas que represente la misma.

CLASE 2

Primer módulo: Improvisación.

En el salón de música. En ronda, recordaremos los conceptos y actividades trabajadas la clase anterior: improvisación con señas. Recordaremos todos juntos la serie de señas aprendidas la clase anterior. En pequeños grupos improvisarán con instrumentos de percusión intentado representar una fotografía que se les entregará a cada uno de los grupos. Luego se presentará cada trabajo y podrán dar cuenta de las pautas que utilizaron para crear la improvisación y por qué se relaciona con la imagen.

Segundo módulo: Catálogo de objetos sonoros.

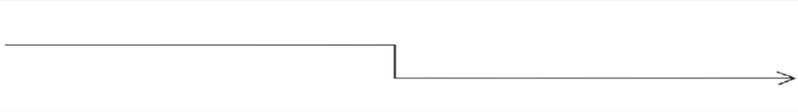
En grupos y con distintos instrumentos de percusión y melódicos, se propondrá la búsqueda de otros sonidos que puedan realizarse con los mismos, a partir de la experimentación pudiendo ser una opción la ejecución no convencional de estos. Cada grupo deberá anotar en una hoja, los sonidos y sus características. Para dar cierre a la clase, entre todos crearemos un catálogo que de cuenta de los objetos sonoros conseguidos y su clasificación.

Objetos Sonoros	
Grave	Agudo
Forte	Piano
Iterado	Liso
Corto	Largo

CLASE 3

Primer módulo: Grafía no convencional

En el salón de música, en grupos pequeños y luego en ronda todo el grupo junto. Para comenzar la clase, tomaremos el catálogo realizado la clase anterior. Hablaremos de la forma de representación escrita de los sonidos (convencional– no convencional). Luego en grupos, deberán proponer, inventar una grafía no convencional que represente a cada uno de los objetos sonoros vistos en el catálogo. Al finalizar este trabajo haremos una puesta en común, para comparar como fueron representados los diferentes sonidos. ¿Se parecen las grafías de los objetos? ¿Coinciden los grupos en la representación de los objetos sonoros y sus grafías? Ejemplo:

Agudo Grave	
Forte Piano	
Iterado Liso	
Corto Largo	

Segundo módulo: Improvisación melódica

Esta parte de la clase será abordada retomando conceptos y nociones que trabajaron las estudiantes en las observaciones que realizamos. En primer lugar recordaremos la composición de la escala pentatónica mayor, cuantas notas tiene, la digitación de la misma en los instrumentos como la guitarra y el piano. Se brindaran diferentes digitaciones para que puedan optar cuales utilizar según sus posibilidades. Habrá un tiempo de práctica para que las incorporen. Se propondrá a modo de cierre, que en grupos, seleccionen una serie de grafías elaboradas anteriormente con el catálogo y las escriban en una hoja. A continuación deberán improvisar en base a esas “pautas” pequeñas frases melódicas en los instrumentos utilizando la escala pentatónica. Cada grupo presentará su trabajo.

CLASE 4

Evaluación: Trabajo lúdico

En el salón de música. Se trabajará en grupos con y sin instrumentos. Para dar lugar a la evaluación del trabajo realizado a lo largo de las clases, se propondrá el abordaje desde una mirada lúdica. Serán así, una serie de actividades de producción, creación, y reflexión acerca de los contenidos vistos. Se detallan en el siguiente cuadro:

1. Dígalo con música	En tres grupos. Sobre una mesa habrá una serie de imágenes dadas vuelta. Las mismas representarán un paisaje, animal, u objeto. Una integrante del grupo deberá seleccionar una, y tiene unos minutos para improvisar con los instrumentos, una frase musical, o sonorización que represente la imagen. Las demás integrantes del grupo deberán reconocerla.
2. Musicalizando el movimiento	En grupos deberán construir y proponer una serie de movimientos corporales sin sonido. Otro grupo deberá ver la secuencia y sobre eso, improvisarán de acuerdo a los parámetros vistos en clase.
3. Sonorización de una escena	En grupos, a cada uno se le asignará una escena de película, sin sonido. Deberán verla y decidir de qué manera sonorizarla de acuerdo a las ideas y conceptualizaciones hechas en clase. Cada grupo luego, expondrá el trabajo realizado, mientras los demás grupos ven la escena que les tocó sonorizar.

4. Musicalizar la escena	A cada grupo se le asignará una escena cinematográfica, que deberán musicalizar, de acuerdo a las posibilidades vistas durante las clases. Podrán decidir si será, música incidental o banda sonora. En la exposición de cada grupo las demás estudiantes deberán reconocer la función que cumple la música en cada caso.
5. Producción conjunta	Lograr una producción conjunta a partir de una escena de película, combinando y teniendo en cuenta los distintos parámetros tanto de las distintas formas de música para película y la relación de la música con la imagen, y de la improvisación musical, sus parámetros y posibilidades.

Para dar cierre a la clase y concluir el periodo de prácticas, realizaremos un momento de reflexión y puesta en común, acerca de las clases y las experiencias musicales realizadas.

Reflexiones sobre la práctica: autoevaluación

Al finalizar las prácticas docentes, se elaboró una reflexión conjunta sobre el trabajo realizado.

En relación a la experiencia de llevar adelante el proceso de residencia en la modalidad pareja pedagógica, coincidimos en que resultó enriquecedora para ambos, ya que poner en diálogo y acordar desde la creación y realización del proyecto hasta las dinámicas, permitió una manera particular de llevar adelante las clases. Se trabajó en dos módulos por clase, donde cada cual se encargó de llevar a cabo las diferentes propuestas didácticas, mientras que para quien observaba, significó un reconocimiento y un proceso de aprendizaje reflexivo permanente.

Por otro lado, el trabajo en formato taller ha resultado más que interesante, ya que abrió camino para que en las clases tuvieran espacio la creación, el trabajo grupal, la experimentación, el debate, etc., teniendo muchas veces como docentes, más el rol de guías que otorgan herramientas para llevar adelante el proceso.

Reconocer el taller como un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a su vez, como fuente de nuevas experiencias, donde la comunicación es abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes, con apertura en la escucha no prejuiciosa, sin rotulamientos: un ámbito donde los participantes se hacen cargo de papeles diferentes según las necesidades del proceso constructivo y no quedan anclados en roles fijos y estereotipados. En suma, espacio para pensar, y pensarse en grupo. (Edelstein; Coria, 1995, p. 83-84)

Respecto al proceso de prácticas, a lo largo de las clases, las estudiantes pudieron realizar un trabajo de reflexión, recuperando los conocimientos previos y comentando con ejemplos o vivencias, que ayudaron al armado de varios conceptos. *“Los conocimientos y categorías previos de los que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas (...) constituyen el punto de partida para la construcción de conocimiento en taller.”*(Edelstein; Coria). De igual manera los momentos de la clase más interesantes y de buenos resultados en lo trabajado fueron los relacionados a la creación con instrumentos musicales en grupos, y los de improvisación con señas. Resultaron significativos para el grupo, dado que encontraron en esos momentos un lugar para realizar intervenciones desde roles diferentes, participando y haciendo producciones creativas, siendo ellas protagonistas.

Los principales objetivos de nuestro proyecto apuntaron a que las estudiantes pudieran apropiarse de los contenidos a través de la experimentación y el hacer musical como premisas bases del proceso, como también, que lograran construir por medio de la reflexión y el diálogo, distintos conceptos pertinentes a los contenidos propuestos. En este sentido creemos

que obtuvimos resultados favorables a lo largo de las clases, si bien hubieron varias dificultades que sortear en el proceso. En relación a este punto, hubo que realizar adaptaciones a varias clases programadas ya que las mismas no pudieron darse con continuidad, (por días feriados, etc.) esto significó que en las sucesivas clases se debiera recuperar lo visto en las anteriores para recordar y reforzar, articulando con los nuevos contenidos. Por lo mismo, muchas actividades que estaban programadas en el proyecto inicial no llegaron a concretarse. De igual manera haciendo una revisión posterior sobre el proyecto y la extensión que planteaba, hubiera requerido el abordaje del mismo en una mayor cantidad de clases.

Con respecto a la evaluación, se resolvió dar un cierre a los temas, articulándolos de forma que las estudiantes pudieran ver los contenidos plasmados como una trama, y puestos en relación. Las actividades de producción en grupo que realizaron en la última clase, dio cuenta del trabajo realizado, respondiendo con interés y responsabilidad, ante actividades creativas de realización conjunta. Se pudieron recuperar conceptos y prácticas realizadas las clases anteriores. El hecho de que fueran un número reducido de estudiantes permitió a su vez una observación más detallada de cada una, de su trabajo y relación en tanto grupo.

Finalmente, entendemos que si bien no se contó con los tiempos y la posibilidad de profundizar lo suficiente sobre las propuestas, los contenidos fueron recibidos con claridad y las estudiantes pudieron realizar una vivencia y producción sobre los mismos. En este aspecto realizamos también una revisión para plantear de qué formas explotar y explorar más las posibilidades que el aula taller otorga, teniendo tanto a docentes y a estudiantes como sujetos protagonistas de procesos de construcción del conocimiento.

Sobre la observaciones post-práctica

La clase post-práctica tuvo dos momentos. Al inicio la profesora retoma unos trabajos realizados en su última clase, entre ellos, la escala pentatónica. Tras escribir en el pizarrón el nombre de las notas de la escala, tacha aquellas

que se omiten y deduce la nueva estructura. Seguidamente recupera un trabajo de composición con la escala pentatónica como material y con unas idénticas frases rítmicas. La propuesta es la composición pero sujeta a esas pautas que depara en resultados sonoros muy similares y poco creativos.

Observamos, así mismo, dos momentos de articulación con el trabajo realizado en las prácticas. Primero al recuperar lo visto en relación a las grafías no convencionales de la música y la experimentación, por medio de preguntas y la reproducción de una obra de música concreta. Segundo, la docente dicta oralmente unas definiciones de los conceptos “componer”, e “improvisar”, -trabajado por nosotros- que todas transcriben en sus cuadernos. Sigue luego la consigna de crear una obra confeccionando una partitura de la misma, donde deberán componer libremente en la elección de los instrumentos, la forma, dinámicas, etc., mientras consigan graficar las ideas. Aquí algunas de ellas proponen usar grafías de las trabajadas durante las clases de la residencia.

En lo metodológico respecto de lo que fueron nuestras clases observamos diferencias, puntos de mayor o menor distancia y ante esto nos preguntamos: ¿Es el mismo contenido el que emerge al haber tales modificaciones metodológicas? ¿Podemos considerar una continuidad con lo trabajado en la residencia o más bien una ruptura? De haber rupturas. ¿Qué sucede en el proceso de las alumnas ante el cambio en las herramientas de apropiación brindadas?

Para la última parte de la clase y ya en el salón de música las estudiantes se dividen en grupos, y escogen libremente los instrumentos. Se irán produciendo búsquedas y negociaciones sonoras. Para ello, como también para graficar los sonidos, utilizan el cuadro realizado durante las prácticas. Se observa aquí apropiación sin mediar la ayuda de la docente.

Nuevas reflexiones

Las siguientes impresiones tienen lugar habiendo transcurrido algunos años desde la conclusión del proceso. Carecen de las sensaciones corporales tan particulares de la experiencia pero gozan de la perspectiva temporal, con

sus puntos de vista renovados y al calor de la acumulación de nuevas experiencias.

Al momento en que nos encontramos en el curso, los ejes temáticos que trabajamos, como ya dijimos, fueron solicitados por la docente. Estos han sido unos contenidos que podríamos caracterizar como de gran abstracción, sobre todo, por la manera en que se nos solicitaba trabajar, con definiciones de los conceptos como punto de partida. Los temas fueron la improvisación, la musicalización de imágenes y formas de escritura no convencional.

Consideramos que en el apartado específico de la planificación de las actividades subyace un nivel consecuente en abstracción. Pensamos en una construcción socializada de los significados que considerasen las ideas propias y el debate, y en acuerdo a lo solicitado, pero, sin abandonar el nivel de las ideas y lo que podíamos poner en palabras. Tomando a Bernstein, citado por Morano en Sarmiento (Sarmiento, 2017, p.126), propusimos un debilitamiento de los marcos de referencia, correnos del lugar de tener que dictar definiciones estancas, *“un marco débil difumina esos límites [lo que se transmitirá y lo que no] y permite mayor participación de los estudiantes en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento”* pero trabajando con ideas “descorporeizadas”.

Por otra parte observamos cierta abundancia de planteos dicotómicos en la presentación de los temas: componer/improvisar; música incidental/banda sonora; debatir ideas/representar con el cuerpo en momentos separados de la clase. Al momento de llevar estas ideas a la praxis en el marco del aula taller, pudimos enriquecer las construcciones conceptuales, aunque, quedando librado más al proceso de metacognición que pudiesen realizar las estudiantes.

Desde la óptica del tiempo transcurrido, podríamos considerar que la perspectiva corporal y un mayor control de ese proceso es un aspecto que habría movilizó mejor la transmisión y la creación según nuestros objetivos. Releer las planificaciones, anotaciones de clase y los recuerdos de la experiencia, pensar estrategias en retrospectiva como así también las experiencias actuales - como la del Ensamble de Improvisación guiado por

Señas- han ido perfilando nuestro tema de análisis para desarrollar en el trabajo monográfico.

La siguiente parte del presente trabajo es resultado de ese proceso de revisión de las prácticas docentes a la luz de las experiencias significativas actuales, a su vez, compartidas en gran medida por ambos autores.

SEGUNDA PARTE: Cuerpo y corporeidad en los aprendizajes musicales

Un recorrido

Nos preguntamos por las formas en que las nociones del cuerpo y de corporeidades atraviesan los ámbitos de aprendizaje musical. Ello nos llevó a considerar las concepciones de cuerpo como sociedad en la actual época histórica, las funciones y sus roles construidos, como también, las posturas hegemónicas que reflejan y sus formas de reproducción.

La noción de cuerpo presente en los idearios en nuestros días está en crisis. Asistimos a un proceso de revisión y re-escritura tanto de los modos como de los modelos que se han conformado y han conformado la sociedad global en que vivimos. Modos de habitar los cuerpos, modelos en ruptura con los cánones y formas de habitar corporalmente en el espacio social que se establecen en disidencia con lo establecido, y, hacen de lo *diverso*, su política y su bandera.

Los imaginarios de cuerpo en las comunidades que habitamos han sido construidos en base a relatos, estos se erigieron en diferentes momentos históricos y soportan relaciones de poder en su interior. Un ejemplo de imagen es el **cuerpo maquina**:

Esa imagen era bastante popular y aparecía en varias enciclopedias. Entender al ser humano de modo mecanicista, nos autoriza a, por ejemplo, cambiar las piezas cuando una se quiebra, someter a personar a trabajos repetitivos-mecánicos y descartarlas cuando son superadas por otras, o peor, cuando vienen con “defecto de fábrica”(Petraglia, 2010, p.18)

Situando el foco en nuestro pequeño y gran recorte de las sociedades que son los espacios de educación musical, y sin dudar de que son afectados por este nuevo paradigma, consideramos, que más que posiciones de

vanguardia reflejan modos de conservación y reproducción del *statu-quo*, y, unas formas de vivenciar lo corporal específicas.

Las concepciones de cuerpo que se imponen en los espacios de educación musical son las del cuerpo como soporte de una instancia separada –la mente-, donde residirán las funciones de comprensión, de creación imaginativa y decodificación de relaciones y estructuras musicales. El cuerpo tendría un papel como facilitador, pudiendo ser empleado para representar, de ser preciso, tanto características como funciones y aspectos musicales a la mente. No le cabría al cuerpo, siguiendo esto, funciones de creación de conceptos ni involucramiento en procesos de significación.

Estamos hablando en tal caso de la teoría cognitiva clásica. Su fundamento, el de una mente escindida, que relega al cuerpo y a los contextos y que establece funciones cognitivas de *alto orden* y de *bajo orden*. (Gibbs 2006; Gomila y Calvo 2008. Citados en Pereira Ghiena y Jacquier, 2015, p. 2)

Podemos rastrear las raíces donde surge este orden de elementos y, llegaríamos hasta el racionalismo europeo del siglo XVII y al dualismo cartesiano: “[occidente], De este modo, le cobró a la música una onerosa entrada al museo de las Bellas Artes. Abandonar el mundo de lo corporal fue el costo para acceder al mundo de las ideas.” (Shifres; 2007, p. 2). Encontramos, por supuesto, un predominio de esta concepción que decanta en los ámbitos de educación por estar presentes tanto en la evolución del pensamiento y de las artes como también en la musicología dominante.

En esta mirada computacional-representacional de la mente, el entorno está limitado a proveer los inputs necesarios para el proceso cognitivo, y así, la cognición se reduce a al procesamiento de la información sobre una base algorítmica. (Pereira Ghiena y Jacquier, 2015, p. 4)

También:

El cuerpo aparece en la musicología dominante sublimado en una serie de ámbitos lo suficientemente delimitados y

encapsulados como para que no se le pueda atribuir ningún valor en los procesos de significación musical. (Shifres, 2007, p. 1)

La ejecución musical – terreno de disputas

Pese a ello, se han establecido “*ámbitos [que] pueden ser interpretados como sitios de resistencia a la descorporalización de la música,*” (Shifres, 2007, p. 3) nos referimos al campo de la ejecución musical como también, al auge de las pedagogías musicales del s. XX.

Una serie de autores han conducido sus investigaciones a brindar otras explicaciones sobre como lo corporal atraviesa el campo de la ejecución musical abarcando más allá de los movimientos operacionales para hacer sonar los instrumentos. Sus estudios proponen otro orden de empleos corporales, tanto expresivos como formales, y el papel comunicativo de ciertas emociones traducidas en gestos observables. Para ellos la gestualidad tiene implicancia en los procesos de significación para la audición (Pereira Ghiena y Jacquier)

Desde los imaginarios de ejecución musical surgidos en el romanticismo: el de genio interpretativo, que aspira a la expresión de los estados del alma; el virtuoso y el ideal de destreza sobrehumana, hasta la consideración de compositores entrado el siglo XX del ejecutante como “mal necesario” (Schoenberg), creemos, que son ideas con las que aún hoy convivimos y establecemos negociaciones.

Estas ideas, junto a otros factores, establecen diferencias y similitudes entre ámbitos de enseñanza y reproducción musical. Es decir, observamos que las concepciones de cuerpo, sus empleos y roles son un factor que familiariza ámbitos -como el conservatorio con salas de reproducción de música “académica”- y separa de otros -como espacios de educación no formal por ejemplo-. La enseñanza escolar ocuparía un terreno indefinido al centro donde cabría más hablar de casos particulares según la formación de cada docente.

Otro modo en que lo corporal se inmiscuye tradicionalmente en los ámbitos de educación musical, es por medio de la abundancia de interpolaciones retóricas corporales, como propone Shifres: “*Así, el discurso acerca de la música que adopta tanto la teoría musical como la musicología histórica, se halla plagado de consideraciones somáticas y kinésicas.* Para el autor, en el grupo de teorías y sistemas de análisis morfológicos como los de “*Schenker (1935), Lerdahl (2001), Berry (1987), entre otras,*” es insoslayable el recurso de interpolar denominaciones y categorías en referencia al cuerpo y a la espacialidad en sus conceptualizaciones. Y aún más, cuando afirma que “*dan cuenta del compromiso corporal*” para la comprensión y, agregamos, la transmisión de aquellas teorías en ámbitos no puramente académicos.

El cuerpo en contexto de audición analítica

Si estas tipologías de análisis se conforman en *ida y vuelta* con las maneras en que percibimos, ¿no llegaría un punto donde se produciría un desfasaje, en la medida en que complejizamos los niveles de análisis puramente musicales, pero no producimos nuevas instancias de exploración corporal? ¿Este desfasaje sólo afectaría los recursos descriptivos o también limitaría las capacidades perceptivas?

¿Qué tipo de asimetrías existirían entre aprendices con diferentes recorridos corporales? ¿Perciben lo mismo una persona que baila experimentada y una que hace música? ¿En qué aspectos musicales ponen énfasis unos y otros?

En este apartado acordamos con Shifres (2007) que, en el proceso comunicacional de la música, es necesario considerar al cuerpo del oyente como implicado en el proceso de dar significado a lo que percibe.

Para el autor, el empleo de categorías corporales en las denominaciones se explica como un acto de rescate y rememoración del proceso con el que damos significado, y, donde el cuerpo tendría el papel central. Esto se abordará más adelante desde las perspectivas de cognición corporeizadas.

Así:

Desde esta perspectiva, los significados son inseparables de sus procesos de producción y se presentan indistinguiblemente fusionados tanto con las ostensibles actividades motoras externas como con los movimientos internos de regulación y ajuste motor.

Para Shifres *“la cognición utiliza las representaciones de los movimientos físicos en el espacio físico para la comprensión de la música.”* esto es argumentado con los estudios de Dogantan-Dack (2006; p. 454-455).

Con ello se promueve que les estudiantes incorporen las respuestas corporales como estrategias de comprensión y, desde esa práctica, crezca la necesidad de la ampliación de dichas respuestas.

¿Cómo nos interpela esto al momento en que, como estudiantes en clases repletas de instancias de audición analítica, donde los cuerpos permanecen encastrados en hileras y en pupitres y donde se nos solicita que: “no beban ni un mate mientras dura la audición por que se van a perder detalles”?

¿Cuántas veces asistimos por las mañanas a esas clases y por las tardes reproducimos irreflexivamente, en el rol de docentes, esas formas en la audición?

El ejemplo de la profesora que solicita a sus estudiantes no beber ni un mate es solo un ejemplo de cómo se reproduce la lógica de seguir relegando los procesos cognitivos al cerebro e inmovilizar el cuerpo.

Primeras pedagogías “corporeizantes”

En el siglo pasado un corpus de pedagogías tomaron, con sus matices y diferentes enfoques, al cuerpo como objeto, renovando su centralidad en el proceso educativo musical. Son las llamadas pedagogías *activas*, desarrolladas por músicos compositores que sistematizaron diferentes aplicaciones de aspectos corporales como medio para exteriorizar los procesos cognitivos

puramente mentales. Tal el caso de la Quironímia de Kodaly, la propuesta rítmica de Carl Orff y el lugar de la voz hablada, etc. Estas pedagogías proponen accesos corporales, mediante técnicas y dinámicas sistematizadas metodológicamente, a diferentes aspectos sonoros como ser el ritmo o las alturas en la *quironímia*, en las que el cuerpo es empleado como herramienta, por medio del movimiento, del gesto, etc.; para facilitar el acceso a procesos más abstractos.

Para el caso de la Rítmica de J. Dalcroze estamos de acuerdo con Shifres cuando afirma que sus aplicaciones pedagógicas “*tal vez no hayan permitido justipreciar su enfoque visionario relativo a los procesos de **comprensión corporeizada***”. Por lo que su propuesta didáctica, que considera la expresión musical como emergente de la proyección rítmica del tiempo en el espacio, es un insoslayable antecedente de “*la idea de que el movimiento físico constituye las bases de la conciencia musical, es decir de la imaginería tonal y rítmica*” (Seitz 2005; p, 422; citado por Shifres 2007, p. 4)

Pelinski rescatará en un sentido muy vinculado con aquel, el valor de los que denomina contenidos pre-lingüísticos:

La naturaleza pre-lingüística de contenido no conceptual que se encuentra en el origen de las experiencias musicales juega un papel estructurante en la configuración de prácticas musicales (hábitos, habilidades, técnicas) y de sus significados subjetivos, sociales y ambientales (Pelinski, 2005, p. 9)

La cognición corporeizada

Ya hemos enumerado diferentes ejemplos de pensamientos que han construido esta concepción dual de la actividad cognitiva en la música, Descartes, Pitágoras, San Agustín por cuyo pensamiento se “*habilitó [a la música] favoreciendo una concepción de música centrada en la especulación sobre el fenómeno sónico y progresivamente desvinculada de otros dominios de la experiencia*”. (Shifres, 2007, p. 1)

Para el ámbito de nuestro interés encontramos valioso recuperar el pensamiento de músicos que también dejaron sus reflexiones en escritos estéticos. Así, el compositor ruso I. Stravinsky, que, por otro lado, tuvo estrecha vinculación cuando componía la música de sus ballets con la actividad corporal de coreógrafos y bailarines con quienes trabajaba.

En su “*Poética Musical*”, sin embargo, expresa la existencia de dos “estados” de la música separados, “*la música en potencia y la música en acción*”, concibiendo que la música “*preexiste a su ejecución*” (Stravinsky, 1940, p. 144).

[...]La entidad musical presenta, pues, esta extraña singularidad de revestir dos aspectos, de existir sucesiva y distintamente bajo dos formas, separadas una de la otra por el silencio de la nada. Esta naturaleza particular de la música dirige su propia vida y su influencia en el Orden social, puesto que supone dos clases de músicos: el creador y el ejecutante. (Stravinsky, 1940, p)

El ejecutante es aquí una especie de mero transmisor – el *mal necesario*- de Schoenberg, cuyo ideal es el de representar con fidelidad e incontaminado de gestualidad *la idea* que el compositor expresa por medio de la obra.

Frente a la permanencia de las teorías cognitivas clásicas y sus acreedores, una serie de nuevas posturas sustentadas en avances teóricos desde muy diversas vertientes científicas proponen una nueva forma de explicar los procesos cognitivos. Paradigmas como el de *embodiment* o cognición corporeizada, enfoques como el experiencialista, entre otros, son ejemplos. También aportes desde vertientes de investigación actuales como la fenomenología, invierten en sus reformulaciones la importancia de los procesos *pre-lógicos y ante-predicativos* (Pelinsky, 2007). En estos, es el cuerpo, por medio de las sensaciones, el movimiento y las emociones quien tendrá un rol anterior a los procesos de abstracción de la mente.

Al respecto dice Shifres:

En el caso de “las perspectivas de cognición corporeizada, [A pesar de que] toman impulso en las últimas dos décadas, nos interesa destacar en esta sección que la base de sus afirmaciones, vinculadas a la experiencia musical en la ejecución no son nuevas y se pueden remontar al menos a un siglo atrás.” (Shifres)

Las pedagogías de segunda generación, dentro de las cuales se encuentran las de cognición corporeizada, se caracterizan por considerar que los procesos cognitivos no ocurren en el cerebro como entidad sino que, conciben a *la mente* como un complejo en unidad con cuerpo y entorno. Están hablando de otro orden de conciencia: “*La conciencia encarnada es el fenómeno central de la cual mente y cuerpo son momentos abstractos*” (Merleu-Ponty citado por Pelinski). (Fenomenología)

Si bien este nuevo paradigma corporeizado no presenta un núcleo homogéneo de ideas, implica ciertos contrastes con respecto a la ciencia cognitiva clásica que generan tensiones epistemológicas: de lo universal hacia lo contextual (situado); de lo abstracto y simbólico hacia lo ligado al cuerpo y a la historia; de un mundo predefinido a un mundo enactuado (en acción), etc. (Varela 1988, en Pereira Ghiena y Jacquier, p. 3).

Estos nuevos paradigmas, traídos al ámbito de la *cognición musical* han centrado las investigaciones en la relación entre corporalidad y música, y, más específicamente, en la relación entre cuerpo y significación musical.

Cognición corporeizada y aprendizaje musical

“[l]a conciencia es originariamente no un ‘yo pienso que’ sino un ‘yo puedo’”

Merleau-Ponty.

Aplicada al análisis de los procesos de significación musical, la cognición corporeizada pone el acento en los procesos corporales (postura, ajustes motores, movimientos manifiestos y no manifiestos) que intervienen en la creación y la comunicación de contenido musical.

La construcción de significados musicales involucra el contacto que la persona tuvo con la música a lo largo de su vida, a través de diferentes experiencias corporales tales como balancearse, palmear, bailar, cantar, o tocar un instrumento, y puede prescindir del conocimiento de la teoría musical. (Pereira Ghiena y Jacquier, 2015 p.9)

Este enfoque propone considerar que la música es significativa en tanto se vincula con nuestra experiencia, que siempre es la de un cuerpo situado en su entorno, y apela al “*sentido vivenciado de la vida*” (Johnson 2007 p. 236. En Pereira Ghiena y Jacquier, p. 9)

Mientras que la ciencia cognitiva clásica separa cognición de emoción, el nuevo paradigma corporeizado le otorga un rol central a la emoción en la construcción de significados. La dicotomía cognición/emoción que plantea la teoría clásica remite a una incapacidad de explicar cómo se vinculan estos dos aspectos de experiencia humana, estableciendo una distinción entre significado cognitivo y significado emotivo (Johnson 2007). (Pereira Ghiena y Jacquier, 2015, p. 4)

Para el enfoque experiencialista, dentro de las mismas teorías cognitivas, “*el significado emerge de la relación entre el sujeto y su experiencia en el entorno*”, así el cuerpo conforma parte de un “*todo experiencial mente-cuerpo-entorno.*”

Pre-Propuesta metodológica

En base a lo expuesto hasta aquí y como fruto de estas reflexiones queremos que nuestro aporte se traduzca en pautas que reflejen otros modos en que el cuerpo es pensado (y sentido), y sume a futuras propuestas metodológicas dentro de esta perspectiva: la del cuerpo como significativo, como sujeto de conocimientos.

La instancia de reflexión corporal deberá bucear entre las actividades planificadas para nuestras clases, encontrando para cada una, la(s) acción(es) corporal(es) –el gesto, la postura, el movimiento- en juego para dar significado.

Deberán los encuentros contar con el momento de relajación y activación corporal, tanto individual como grupal como si se tratara de unos ejercicios de concentración -preparación mental-, con el objetivo de disponer de la mejor manera nuestro órgano cognoscente.

Deberá ser un objetivo permanente la ampliación, por medio de la experimentación, la imitación y el juego de movimientos, después de todo serán estos los recursos epistémicos. Por ejemplo: encontrar dos movimientos, gestos o postura que me sugiere la escucha de un fragmento de música nuevo. Luego, poder imaginarme los mismos en el espacio sin realizarlos. Escoger uno o algunos más adecuados con el objetivo de transmitirlos a un/a compañero/a. Comparar y reflexionar sobre ellos. Anotar cada vez que me refiero musicalmente a un aspecto usando categorías corporales o espaciales. Por ejemplo: salto, ancho, por debajo/arriba, etc.

Consideramos significativo valerse de recursos didácticos de otras disciplinas que le han otorgado tradicionalmente otros lugares a la corporeidad, tal el caso de la danza. Un ejemplo de ello sería la confección de una “**autobiografía corporal**”¹, como memoria donde rastrear experiencias que han definido nuestros modos de vincularnos con la música.

¹ Experiencia tomada de una planificación de clase de la materia “Música y lenguaje corporal” del Prof. de Música del Conservatorio Prov. Félix Garzón, docente: Granero Paula.

La autobiografía corporal es una propuesta fundamentada en “Narrativa Corporal: una experiencia vivida a través de la danza” de Castañeda Clavijo y Gallo Cadavid, sin fecha, que por medio de un escrito narrativo propone hacer consciente el propio bagaje por el que transitamos para aprender.

Entre otros interrogantes plantea los siguiente: ¿Qué matrices de aprendizaje en torno a lo corporal recuerdo/ registro en mi historia personal? ¿Cómo me sé cuerpo?

Experiencias en el Ensamble de Improvisación Guiado por Señas desde las vivencias corporales

En nuestro interés por los procesos corporales en los contextos de aprendizaje tuvo una fuerte influencia la experiencia durante los años 2017-19 en el Ensamble de Improvisación Guiado con Ritmo de Señas.

Por tratarse de un contexto de aprendizaje en el lenguaje de Ritmo con Señas² entre docentes de Música donde el cuerpo y una selección gestual son empleados con diversas finalidades, como el comunicacional o para lograr cohesión musical, entre otros.

Durante el transcurso de los ensayos el grupo le ha otorgado al trabajo de calentamiento y concientización corporal, más o menos importancia en sintonía con los objetivos. En una primera instancia de introducción al Lenguaje de Señas, por caso, se ha precisado de un mucho mayor apoyo del lenguaje corporal de quien dirige. Por medio de la claridad gestual, la corporeización del pulso en alguna parte de su cuerpo (generalmente los pies) y la marcación de compases, quien dirige el ensamble crea unas condiciones musicales precisas, entiéndase: metro, tipo de compás y subdivisión, a las que el grupo deberá ajustar los aportes musicales.

² Para ver más se recomienda AGUIRRE Darío. Trabajo monográfico. 2019.

Traducido desde las investigaciones en cognición corporeizada, un grupo de personas evocan una serie de significados musicales por medio del *movimiento observado* del cuerpo de quien dirige.

Desde una perspectiva corporeizada de la cognición, los movimientos no efectores que acompañan tareas de ejecución musical podrían estar cumpliendo un rol en la corporalidad en la adquisición del lenguaje musical y la construcción de significados musicales. (Pereira Ghiena y Jacquier, 2015, p. 9)

En un primer grado de dominio en el sistema de improvisación con señas, el grupo de personas que se está introduciendo necesita de imitar un alto porcentaje de los movimientos que observan, en especial el moverse sobre el pulso – *corporalidad fuerte*-.

Progresivamente, a mayor recorrido trabajado, observamos que los movimientos que el grupo puede evocar e imaginar con independencia de tener que realizarlos aumenta. A un punto vamos prescindiendo de tener que marcar el pulso o que realizar la mimesis de la frase que vamos a tocar –*corporalidad débil*-. (Pereira Ghiena y Jacquier, 2010, p. 4). “*Las teorías cognitivas corporeizadas también contemplan los procesos de imaginación, recuerdo y observación del cuerpo y de su movimiento.*”

Cox (2001) plantea que, por ejemplo, ver o imaginar un movimiento durante la experiencia musical es una forma encubierta de imitación subpersonal, que incluye diferentes aspectos de la imaginería motora. Entonces, involucrar el cuerpo no implica sólo ‘usarlo’ explícitamente –*movimiento manifiesto*-, sino que también es imaginarlo –*movimiento no manifiesto*- a partir del registro que tenemos de las experiencias corporales pasadas. (Pereira Ghiena y Jacquier, 2015, p. 14)

Por medio de la auto-observación en la composición grupal, por otro lado, nos hemos realizado las siguientes preguntas: ¿Cómo podría darse una mayor participación colectiva en la improvisación, de forma tal que no quedaran solo supeditadas a decisiones de quien dirigiese? Y también, ¿Qué facilidades

o accesos obtendremos para tal fin por medio de una mayor conciencia corporal?

Consideramos que los procesos colaborativos de composición, tornan la actividad más significativa para sus integrantes por ser inclusiva de las diferentes subjetividades.

Si definiéramos entonces, el bailar como una práctica musical, o uno de las diversas formas de “*Musicar*” tomando a Small (1999), podríamos pensar que una persona que integre un contexto de improvisación, que se ponga en movimiento a un ritmo sugerido por la música tiene gran parte del complejo *mente-cuerpo-movimiento* implicada en el proceso. Así, esta persona, por estar de alguna manera empleando su cuerpo en la actividad, tendría otra disposición para accionar creativamente con un aporte musical improvisado. Para ello, por supuesto, al momento de crear una frase o idea musical debería accionar desde la cognición corporeizada y no retrotraer a la ignorancia de lo que su cuerpo está produciendo, en otras palabras desconectar la producción corporal por tener que responder con una acción sonora, algo que podemos encontrar con frecuencia.

Así, un grupo en contexto de improvisación por lo tanto, no debería descuidar que sucede con las corporalidades, que emociones, traducidas en compromiso corporal, postura y actitud, están provocando a cada momento los sonidos, el ritmo, las texturas.

Ejercitarnos en este tipo de “lectura” corporal grupal, según la experiencia en el Ensamble de improvisación guiado con señas (EIGS) puede deparar en unas creaciones mucho más disfrutadas, y donde el “fluir”, entendido como sucesión de aportes creativos orgánicos que contribuyen al resultado global, es la característica que se impone.

TERCERA PARTE: Hacia un aprendizaje musical corporal y comunitario

Habitar los espacios y el propio cuerpo

Desde el recorrido realizado hasta aquí, y en relación a lo expuesto, creemos que resulta necesario hacer un apartado respecto del espacio que ocupan los cuerpos en las sociedades de consumo, y en relación con las instituciones que habitan, como zonas de conflicto y desafío para la construcción de relaciones sociales en la actualidad. Menciona Le Breton, “*la vida social urbana induce a un crecimiento excesivo de la mirada, una suspensión o a un uso residual de los otros sentidos...*” (Le Breton, 2002, p. 102). Poder reconocer las demandas y presiones diarias que se ejercen sobre nuestros cuerpos sobre cómo nos vemos o se espera que nos veamos, es preciso, para pensar de qué manera nos interpelan estos mandatos sociales que, ya sea mediante la publicidad, el control social imperativo y las exigencias del medio social que nos rodea, se vuelven dominantes e imperceptibles en la cotidianeidad.

En ese sentido, se puede observar que las distintas comunidades estudiantiles, y educativas están atravesadas también por las disposiciones mencionadas anteriormente. Entonces, es necesario percibir personal y colectivamente cómo funcionan esos mecanismos dentro de los espacios educativos, para comenzar a interrogarlos e interpelarlos desde acciones concretas. Reconociendo en primer lugar, los dispositivos llevados adelante para desestimar la corporeidad en la construcción de conocimiento y comunidad, para así, lograr reinventarlos y darle el valor que merece para armar entramado social que habitamos actualmente.

De lo corporal en las instituciones educativas

¿Pueden los espacios determinar el actuar y estar de los cuerpos? Si pensamos que de alguna manera “*el espacio físico crea el espacio social*”

(Small, 2009, p. 10), podemos observar como la lógica espacial que se reproduce en las escuelas es determinante sobre lo que se pretende o espera de su comunidad estudiantil y docente. Retomando algunas observaciones y reflexiones realizadas en la primera parte del trabajo sobre el diagnóstico institucional y el aula de las prácticas, podemos mencionar como ejemplo, los espacios cuadrangulares que se repiten en la institución, mesas y sillas individuales ubicadas en fila para dirigir la mirada hacia la pizarra. El espacio docente separado en altura del resto del nivel del aula, ventanas amplias pero cubiertas con polarizado que impide el ingreso de luz solar, y las imágenes religiosas que imperan en todos los espacios de la institución, entre otras características. ¿Qué se puede suponer de los cuerpos que habitan esos espacios? ¿Son espacios dinámicos para la creación de diversas situaciones de aprendizaje?

Como suerte de espacios “normalizadores” es natural que el campo de acción que se pueda aplicar sea deliberadamente estrecho si no se decide realizar acciones que modifiquen de alguna forma los mismos. Llevar adelante prácticas como el simple ejercicio de colocar los pupitres en ronda, dispone a toda la clase desde otro paradigma, el de encontrar la mirada con sus pares con quienes se comparte un espacio común por horas todos los días. Es necesario comenzar a sensibilizar los espacios educativos, desde pequeños gestos, para reconocer al otro/otra en los mismos términos, y a un/una docente que incluido en esa ronda también se reconoce como parte del colectivo de aprendizaje.

¿Qué rol se le asigna entonces al cuerpo dentro de la escuela? Todavía es una materia pendiente dentro de los espacios educativos otorgarle a la corporalidad un rol real y protagónico en las construcciones de aprendizajes, por lo que en este aspecto la vinculación de los mismos a lo que el autor Jacques Rancière en Montoya Gutiérrez, califica como una “*práctica policial*”, es todavía predominante en los establecimientos educativos. Menciona el autor “...es (lo policial) *primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, del ser, y del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea*” (Rancière, 1996, p.44), por lo que como estudiante se tiene un rol determinado al igual

que como docente, directivo, etc., y donde el actuar y estar corporalmente de cada cual, esta categóricamente delimitado, *“...es decir que en un escenario de carácter policial el cuerpo es un cuerpo des-subjetivado, pues se anula la posibilidad de ser en sí, en la calidad de decidir, y por tanto de ocuparse de sí...”* (Montoya Gutiérrez, 2011, p. 574)

Desde la experiencia y lo observado en el proceso de prácticas, podemos inferir que la disposición y organización de los espacios institucionales es determinante en el actuar de los cuerpos, los delimita y espera a través de la rutina y sustentados por la idea de una “igualdad” en términos normalizadores, que ningún cuerpo destaque demasiado, cuerpos que están pero a la vez se encargan de que se perciban en la menor medida posible, y que no incomoden. Es la búsqueda de una invisibilización a través de las prácticas y quehaceres cotidianos que ordenan el estar en los espacios institucionales, menciona Le Breton *“A través de las acciones diarias (...), el cuerpo se vuelve invisible, ritualmente borrado por la repetición incansable de las mismas situaciones y la familiaridad de las percepciones sensoriales”* (Le Breton, 2002, p. 93)

¿Desde qué perspectivas se podría ayudar a resignificar los espacios educativos? Creemos en este aspecto que proponer acciones educativas que partan de la experiencia y el hacer colectivo aporta a nuevos espacios para la expresión de quienes habitan los mismos, en tanto se les da un nuevo margen de acción. A través de la experiencia como antecedente y posibilidad en la apropiación de los aprendizajes, se brinda lugar a la construcción significativa de conocimientos y es también, la experiencia vivida en comunidad una posibilidad para resignificar los espacios educativos.

Pensar un mundo en el que haya cabida del cuerpo como sujeto de acción, que no es otra cosa que “alguien” capaz de pensar y cuidar de sus procesos de vida, de actuar sobre ellos y de volver a vivirlos como agente de cambio y transformación permanente. (Montoya Gutiérrez, 2011, p. 571)

El cuerpo en las prácticas colectivas y comunitarias

El cuerpo horizontaliza las relaciones, nos dispone al conocer de otros y otras. Es apertura a las sensibilidades, estremecimientos, a las afectaciones mutuas. Es territorio de encuentro con nosotras y nosotros mismos, con los otros y otras, y con el mundo. El cuerpo es diferencia e igualdad (Ferreirós, 2016, p. 4)

¿De qué hablamos cuando nos referimos a prácticas comunitarias? Por prácticas comunitarias entendemos a las acciones y formas de estar que representan a un conjunto o colectivo de personas que comparte saberes, experiencias, expresiones culturales, y sociales en las cuales se reconocen, estando además situados en un contexto particular. Podemos mencionar como ejemplo a cualquier comunidad escolar, el club del barrio, etc.

Al introducirnos en los entramados educativos, tenemos la posibilidad de trabajar generando propuestas que fomenten la identidad con el grupo de pares y la comunidad, el compromiso como persona que se torna indispensable para ese entramado, y reflexiones sobre respeto y el reconocimiento por la diversidad de acciones, y de pensamientos, proponiendo una nueva perspectiva ante una sociedad que se rige por el individualismo, el consumo y el descompromiso.

¿Desde qué punto de vista la experiencia de una cognición corporeizada puede dar lugar a la construcción de espacios y aprendizajes colectivos y comunitarios?

Es interesante pensar de qué manera a través de la cognición corporeizada se pueden generar aprendizajes significativos que fomenten en su construcción, la participación colectiva y las experiencias sociales en las clases.

Hacer música, no es un acto solitario, menciona Small *“Como todo encuentro humano [el hacer música], tiene lugar dentro de un entorno físico y social, y tenemos que tener en cuenta esos entornos también cuando*

preguntamos cuáles son los significados que genera..." (Small, 2009, p.6). Entonces es una actividad que se construye de significado en lo colectivo. Por ejemplo fuera de la educación formal se presentan diversos espacios para el hacer musical grupal, como el caso de las sikuriadas, encuentros de candombe, cantos colectivos, etc., donde el cuerpo está tan presente como cada sonido que se desprende de la actividad.

En ese sentido, ¿Qué tienen los cuerpos para aportar a los aprendizajes colectivos dentro de las clases?

Los cuerpos en la experiencia colectiva de cualquier ámbito, y específicamente en Música cobran un sentido relevante, en tanto sus acciones se desarrollan en el *estar-siendo* junto con ese hacer musical. El valor de ese momento y espacio de comunicación con el entorno y hacia lo propioceptivo proporciona dimensiones únicas, y de las que pocas veces tenemos una conciencia plena. ¿Por qué existe esta *des-concientización* en el hacer musical colectivo de los espacios educativos? La idea de quitarle el cuerpo a la música y al hacer musical, como paradigma se ha reproducido e instalado desde hace unos siglos a esta parte. Desde esta postura en la cual tuvieron injerencia instituciones desde religiosas hasta de la academia, se separa casi de forma taxativa, la música "cultura" despojada de otro sentido que no sea la percepción en términos de un arte absoluto, de la música popular donde residen todavía la danza, la expresión corporal, y la colectividad como manifestación comunitaria de los pueblos.

De esta forma, en pos de lograr profesionales de la música que respondieran a los cánones de lo culto, en las instituciones de educación musical el carácter de lo colectivo y comunitario ha quedado en un segundo plano, al igual que el lugar del cuerpo, reservado para otros ámbitos de la cultural social.

Es muy fuerte la tendencia a formar a los educadores musicales en los conservatorios bajo, ..., el modelo de la educación musical estética, ..., que opera sobre algunas convicciones como: la música como concepto unitario, toda la música puede ser evaluada con los mismos criterios, las grandes obras musicales exhiben la pureza de la música, la música clásica

europaea es el referente de la mejor música del mundo...
(Carabetta, 2011, p. 20)

Entonces, ¿De qué manera recuperar en las clases los paradigmas de lo comunitario y colectivo con una perspectiva corporal? A través de un trabajo en aula taller donde se sustenta la idea del *aprender haciendo*, pero específicamente aplicado a la generación de propuestas de experiencias corporales para la construcción de aprendizajes, creemos que podemos acercarnos a la recuperación del cuerpo en prácticas colectivas en el ámbito educativo. En este sentido, el rol de cada docente, será en cierto modo desenvolverse como guía, y direccionar las clases a través de interrogantes para expandir ideas, y procesos de aprendizaje. Construir relaciones interpersonales desde lo humano, dando margen al reconocimiento de los errores como válidos y constructivos, comenzando a desarticular de esta forma la idea creciente de competencia, reconociendo los procesos en el tiempo y los resultados obtenidos colectivamente. Brindar posibilidades para el trabajo en colaboración e intercambio de experiencias creativas, y con un margen de acción autónomo para la construcción de propios procesos de aprendizaje, donde también se abren posibilidades para perspectivas de enseñanza más horizontales y plurales respecto de los roles que se asignan normativamente a estudiantes y docentes, generando así experiencias más democráticas dentro de las clases.

A su vez, se pueden generar herramientas para ampliar la perspectiva educativa hacia la comunidad dentro y fuera de la escuela, articulando entre grados, y años, como con el barrio, la familia, grupos artísticos, equipos deportivos, etc.

Necesario es que la educación fomente la construcción de entramados sociales, redes que además de promover el aprendizaje colectivo, contribuyan a la transformación social de sus contextos.

Convertir a los estudiantes en protagonistas de las prácticas creativas, activos en la construcción del propio aprendizaje, y no solamente como consumidores de cultura, o contenidos, sino también productores, y agentes críticos que logren argumentar desde procesos propios, generando experiencias musicales y educativas llenas de significado.

Una perspectiva decolonial en las clases de música

Descolonizar es llevar a cabo un proceso de revelación y desmantelamiento de los aspectos-a menudo ocultos o enmascarados- que sostienen el poder colonialista, para lo cual es imperioso “desprenderse de (sus) formas de pensar, de sentir, de actuar (Mignolo, 2014, p.11)

¿Es posible desde una perspectiva de cognición corporeizada interpelar al paradigma de la enseñanza neocolonial³?

Resulta un desafío todavía en la actualidad pensar clases donde se propongan dinámicas que busquen desestructurar el modelo colonial y neocolonial que aún tienen las mismas dentro de las instituciones educativas, principalmente sosteniendo lineamientos sobre la Música que en muchas ocasiones, o responden a modelos eurocéntricos como en el caso de los conservatorios, o bien a las demandas del mercado actual en términos de crear consumidores.

De esta forma la implicancia que puede tener la idea de una cognición corporeizada no solo en el aprendizaje musical sino llevado a todos los espacios curriculares otorga un sentido nuevo y herramientas para comenzar a abordar las clases y puntualmente las de música desde una mirada amplia, integral, proyectadas desde lo temporo-espacial y que se construyen en relación a la intervención socio-histórica-cultural que rodea a las personas que integran el colectivo y a las comunidades educativas. Es decir un aprendizaje situado y en relación social.

¿De qué manera podemos comenzar a desarticular los lineamientos coloniales que encontramos en la educación musical? Se torna una propuesta compleja desde el punto de vista en el cual, la formación personal como estudiantes a lo largo de los diferentes niveles, ha estado y está, atravesada

³ Entendemos como neocolonialismo, a la influencia determinante que ejercen en materia social, económica, cultural y política, tanto las nuevas naciones hegemónicas, como las antiguas potencias coloniales del mundo sobre otros países y naciones.

por caracteres de colonialidad que pretendemos comenzar a desaprender ahora. Necesario es pensarnos en estos términos, para no redundar en reafirmarnos cultural y socialmente dentro de “lo diferente a”, que sería una manera de autoexclusión a partir de lo que los estándares occidentales consideran dentro de los parámetros de un saber “legítimo” y universal que devienen de una lógica de pensamiento hegemónico principalmente eurocéntrico, donde a toda manifestación artístico-cultural que no esté contemplada en este marco, se la excluye volviéndola para quien la estudia una suerte de exotismo. Entonces para introducirnos en esta búsqueda debemos por un lado, reconocer en las diferentes expresiones culturales la relación con su historia, contexto en que se presentan, y la diversidad de actores sociales que se ven involucrados, y por otro, apartarnos de los posibles juicios de valor que se pueden llegar a manifestar sobre diferentes culturas en torno a ideales hegemónicos (como debe sonar un conjunto instrumental, parámetros de belleza, utilidad, etc.)

Por otra parte, reconocer como educadores y estudiantes, acciones o lineamientos hegemónicos, unilineales, y comenzar a preguntarnos, de qué manera se ejercen en la educación musical estos poderes que crean estereotipos y formulan concepciones únicas sobre la Música. Preguntarnos, bajo qué circunstancias se dio el proceso de descorporeización de la misma, menciona Shifres “...*En algún momento de la historia, occidente le quitó el cuerpo a la música*” (Shifres, 2007, p. 1), y poder revisar entonces, si en la actualidad es viable seguir sosteniendo dentro de las clases este ejercicio implícito de promover una enseñanza musical descorporeizada. Preguntarnos si tiene sentido, en nuestro contexto de habitantes de Latinoamérica, seguir ponderando dentro la educación musical una concepción europeizada de lo que es y debe ser la Música. Desde ese punto de vista, ¿qué lugar ocupa la experiencia del hacer musical, y como darle protagonismo a la misma para crear nuevas construcciones en los aprendizajes musicales?

Por otro parte, cuestionar también la formación que fomenta la competencia entre pares y tiene como objetivo para sus estudiantes la inserción en el mercado, desde el individualismo, y los dualismos que en Música se plantean, como lo virtuoso y lo mediocre, lo académico y lo popular,

etc., en base a parámetros de conservadurismo y sin contemplar en la formación, la construcción de aprendizajes significativos.

Estos interrogantes, resultan una suerte de referencias para acompañar, y ayudar a sustentar la construcción de nuevos enfoques para próximas propuestas educativas, sus líneas de acción y metodologías, y para realizar también un trabajo reflexivo y constante sobre la tarea docente, también como una acción política.

Se torna complejo en ocasiones, acceder a las posibilidades para abordar prácticas que intenten disuadir, y cuestionar los hábitos hegemónicos, pero necesario es pensarlo, compartirlo y saber, que la apuesta a una propuesta pedagógica a partir de la cognición corporeizada en la construcción de aprendizajes se planta como una forma de cuestionamiento hacia el modelo colonial en tanto pone como protagonista a cuerpos-mentes que se entienden y reconocen como sujetos, personas propioceptivas, con poder de acción, con poder de argumentar en relación a las experiencias vividas y también a la historia, cultura y relaciones sociales en las que se ven involucrados. Y, en este sentido, se torna una posibilidad para cuestionar el modelo de educación musical hegemónica, a través de acciones concretas, donde poner de manifiesto a la experiencia corporal hace oposición a algunas características conservadoras que promueven en la educación las ideas de cuerpos invisibles, cuerpos obedientes, y que aún hoy se proponen en muchas instituciones educativas.

“la descolonialidad implica responsabilidad individual y colectiva, y requiere de invención, intervención y acción hacia el despertar de la conciencia política” (Catherine Walsh, 2009, en Shifres, 2017, p. 89)

Darle protagonismo al cuerpo en la construcción de aprendizajes, es de alguna forma, recuperar y resignificar las construcciones de saberes ancestrales de nuestros pueblos, donde no se comprenda a la mente y al cuerpo como dos unidades separadas, ni al cuerpo como un objeto o posesión, sino en un sentido integral cuerpo-mente y en un sentido también recíproco tanto con la comunidad como con su contexto. Podríamos entenderlo entonces,

como una resignificación y revalorización de prácticas ancestrales en nuevos contextos ciudadanos, atravesados por sus tiempos, espacios, ruidos y exigencias diarias.

Es así, que el paradigma de un aprendizaje mediante la cognición corporeizada, aporta entre otras, una de las tantas posibilidades como caminos hacia una deconstrucción, construcción y reconstrucción de propuestas educativas más diversas y plurales, que puedan contribuir al desarrollo y transformación social desde el paradigma decolonial, y a la reivindicación de los significados culturales en los espacios que las personas habitan.

Apuestas a un cuerpo presente en la educación

Educamos con el cuerpo, con el gesto y la acción, además de la palabra. Ser conscientes de nuestra corporalidad en cada decisión frente a la clase, nos hace pensarnos desde un nuevo estar en el aula, estar presente y consciente de lo que se quiere compartir como docente, sabiendo que entablamos relaciones humanas, que son recíprocas, y que debemos cuidar desde la empatía. Facilitando espacios de aprendizaje que puedan ser más plurales, y diversos, para lo cual no basta la manifestación teórica, sino que en la práctica cada cual debe generar ese lugar de apertura, para el diálogo y el consenso colectivo.

Permitirnos desde el hacer musical, crear nuevos medios de comunicación, con poder de acción y expresión para cada persona que habite la clase, fomentar una experiencia creativa que pueda traducirse en la construcción de pensamientos propios, a través de un trabajo intersubjetivo y propioceptivo constante.

Conclusiones

Las perspectivas en cognición corporeizada nos brindan un amplio campo de argumentaciones y estudios desde donde complejizar las concepciones y los roles del cuerpo en la educación. Para cuestionar la reproducción irreflexiva de antiguos idearios estancos en torno a lo corporal, nos invita a ser creativos con el cuerpo en nuestras clases, para ir, progresivamente encontrando otras formas posibles.

Pensar la cognición corporeizada como otro abordaje de la educación musical, entendemos también, es un desafío, ya que es insoslayable la falta de condiciones desde lo institucional muchas veces, para que propuestas así se lleven a cabo. Desde la misma formación docente, consideramos, no contamos con la revalorización de la experiencia vivida ni con demasiadas prácticas colectivas en las construcciones de aprendizaje musical para trasladarlas al trabajo en las clases.

Sin embargo, apostamos a realizar un camino de resignificación, valoración y empoderamiento de la corporalidad para la educación desde este nuevo lugar y desde las posibilidades que cada persona dispone. Con esto nos referimos a integrar espacios, conjuntos de música, arte, danza, etc., donde la experiencia y el trabajo colectivo aporten a desarrollar una mirada propioceptiva en cada sujeto, que pueda expandirse hacia nuevos lugares con posibilidad de acción, para construir no sólo otras formas de aprendizaje sino, formas de vincularnos socialmente.

Pensamos que un aprendizaje desde la cognición corporeizada y en perspectiva comunitaria favorece en gran medida la construcción de entramados sociales más significativos, colaborativos, y empáticos.

Por lo tanto, lo que este trabajo propone es una invitación, para animarnos a deconstruir, construir y reconstruir nuestras ideas sobre los cuerpos como docentes y estudiantes, dentro del contexto socio-histórico y político que nos atraviesa, y, para reflexionar desde lo personal sobre nuestras propias prácticas en torno a la corporeidad dentro y fuera de los ámbitos

educativos. Para pensar así, de qué manera podemos involucrarnos para recuperar la corporalidad en la construcción de aprendizaje.

Encontrar con esto otras formas de hacer consciente la propia corporalidad en los ámbitos de aprendizaje, de manera más receptiva, más sensible y en respeto y escucha a otros/as y con nuestro entorno.

Referencias Bibliográficas

- AUGUSTOWSKY, Gabriela. Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. Serie "DOCUMENTO DE TRABAJO". Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires (2010).
- BEINEKE, Viviana. Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*. Nº 5, 2017.
- CARABETTA, Silvia María. Educación musical y diversidad. *Eufonía, Didáctica de la música*, núm. 53, pp. 15-24, Julio 2011.
- CONTRERAS, S. y RAMIREZ, M. (mayo-agosto, 2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), pp. 297-309.
- JACQUIER, María de la Paz y PEREIRA GHIENA, Alejandro. El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical (en línea). Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires), 2010. Disponible en http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/jacquier_y_pereira_2010.pdf
- JACQUIER, María de la Paz. Tiempo, música y comprensión corporeizada (en línea). Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires), 2009. en http://www.sacom.org.ar/2009_reunion8/actas/Jacquier_TIEMPO.pdf
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>
- EDELSTEIN, Gloria, CORIA, Adela. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Págs. 65-91. *Ed. Kapeluz*. Buenos aires. (1995)
- FERREIRÓS, Facundo. Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. 2016. <http://www.descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html>
- GIRALDEZ, Andrea. Motivación práctica y estrategias para el autoaprendizaje musical. *Eufonía, Didáctica de la música*, núm. 54, pp. 56-61, Enero 2012.
- LE BRETON, David. Antropología del cuerpo y modernidad. Ediciones Nueva Visión, 2002. Buenos Aires.
- LE BRETON, David. El cuerpo y la Educación. *Revista Complutense de educación*, 2000, vol. 11, nº 2; pp. 35-42.
- LEE HIGGINS. Música comunitaria: Facilitadores, participantes y Amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*. Nº 1, Julio 2013.

- MEYER, Leonard (2005) *La emoción y el significado en la música*. Alianza música. Madrid.
- MONTOYA GUTIÉRREZ, Juan Álvaro. El cuerpo en perspectiva de una subjetivación política. Un ámbito de estudio de la educación corporal. *Revista Educación física y deporte*, nº 30-2, 571-577, 2011, Funámbulos Editores.
- PELINSKI, Ramón. Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 9m Diciembre, 2005, Sociedad de Etnomusicología, España.
- PEREIRA GHIENA, Alejandro y JACQUIER, María de la Paz. La corporalidad en la adquisición del lenguaje musical. Una explicación desde la perspectiva de la cognición corporeizada.
- PETRAGLIA, Marcelo Silveira. *Á música e sua relação com o ser humano*. OuvirAtivo - Música para o desenvolvimento humano, 2010.
- SAMPER ARBELÁEZ, A. (2010). "La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido". *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 29-42.
- SARMIENTO, A. [et al.] (2017) *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas*. Ed. Brujas, Córdoba. Argentina.
- SHIFRES, F., GONNET, D. (2015) Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3 (2), 51-67. Disponible en <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/issue/view/277>.
- SHIFRES, F., ROSABAL COTO, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical de la International Society of Music Education*, N° 5, 2017. Págs. 85-91.
- SHIFRES, Favio, PEREYRA GHIENA, Alejandro. Cuerpo y movimiento en el pensamiento musical. *9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física, y Ciencias*, 2011, La Plata.
- SHIFRES, Favio. Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. 2007. UNLP.
- SMALL, Christopher. El Musicar: Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, #4 (1999) ISSN: 1697-0101. <http://www.sibetrans.com/trans/index.htm>
- SWANWICK, Keith (1991) *Música, pensamiento y educación*. Ed. Morata, 1991, Madrid.
- URRESTI, M. (2000). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Revista Encrucijadas UBA 2000*, Nueva Época, Año II, Nro. 6, Febrero de 2002.
- VICARI, P. Los territorios de la educación musical. *Foro de educación musical, arte y pedagogía*. Vol. 1, núm. 1, pp. 115-132. Septiembre de 2016.

“Las perspectivas en cognición corporeizada nos brindan un amplio campo de argumentaciones y estudios desde donde complejizar las concepciones y los roles del cuerpo en la educación. Para cuestionar la reproducción irreflexiva de antiguos idearios estancos en torno a lo corporal, nos invita a ser creativos con el cuerpo en nuestras clases, para ir, progresivamente encontrando otras formas posibles. [...] apostamos a realizar un camino de resignificación, valoración y empoderamiento de la corporalidad para la educación desde este nuevo lugar y desde las posibilidades que cada persona dispone.”

