



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

GESTO Y MOVIMIENTO.

Una propuesta metodológica para la dirección coral

Tesis doctoral de la Universidad de Granada

Programa de doctorado en Historia y artes

Diciembre 2020

Tutor: Francisco José Sánchez Montalbán

Carolina Romero López

Profesora de la Universidad del Valle, Cali-Colombia

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Carolina Romero López
ISBN: 978-84-1306-839-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/68155>

A Martha Lucía López Hoyos, mi mamá, que soñaba con este día, a Rodrigo Romero Renjifo, mi papá e interlocutor constante, a Angela María Romero López, mi hermana y cómplice, a Mariana, Camila y Tomás, mis hijos, por su paciencia, a Paulo por su apoyo y a Monti por su compañía firme y amorosa.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
A. Consideraciones generales.....	8
B. Punto de partida de la formulación del problema	9
C. Marco teórico	14
C.1 Teorías generales	14
C.2 Teorías aplicadas a la enseñanza de la dirección.....	17
D. Estado de la cuestión	25
D.1 El problema de la relación mente-cuerpo como relación entre lo técnico-mecánico y lo expresivo en la dirección musical.....	25
D.2 Teorías de la praxis coral. Diseños teóricos para la puesta en práctica	30
E. Cuestiones metodológicas.....	32
E1. Hipótesis y objetivos.....	34
E.2 Entrevistas a directores. Justificación y alcance.....	35
E.3 Algunas consideraciones sobre investigaciones cuantitativas.....	36
CAPITULO I. La acción coral: Fundamentación y dispositivos.....	42
1.1 Panorama de la dirección musical: evolución de la función específica del director y la expresividad como tema de la dirección.....	43
1.2 La actividad coral como fabricación (work/poiesis y tejné) y como acción (action/praxis). Teoría de la acción en Hannah Arendt.....	54
1.2.1 Tensión entre la fabricación (lo técnico) y la praxis (lo expresivo)	57
1.2.2 La interpretación como creación.....	60
1.2.3 La comunicabilidad, aspecto indispensable en la obra de arte	62
1.2.4 El concierto: espacio de aparición de la interpretación de la obra musical	64
1.3 Fases y agentes de la praxis coral. Descripción general.....	66
1.3.1 El director	68
1.3.2 El coro	80
1.4 El ensayo, fase esencial de la dirección coral	88
1.4.1 La teoría de la mimesis en el ensayo.....	90
1.4.2 La comunicación en el ensayo. Interacción del director con su coro	91

1.4.3 La comunicación en el ensayo. Gestualidad expresiva, movimiento y lenguaje	94
1.5 El cuerpo y la comunicación. Unidad mente-cuerpo. Consciencia corporal y movimiento	96
1.5.1 Cognición corporizada	99
1.5.2 Kinestesia y propiocepción.....	104
1.5.3 Eúritmia de Dalcroze	107
1.5.4 Pedagogía Willems.....	111
CAPITULO II. La Enseñanza de la Dirección.....	116
2.1 Paradigma en la enseñanza de la dirección: transición de la marcación de patrones a un movimiento expresivo	117
2.1.1 Métodos tradicionales de dirección.....	120
2.1.2 El movimiento expresivo puede y debe ser enseñado	122
2.2 La teoría del movimiento de Laban. Filosofía y elementos metodológicos.....	127
2.2.1 La concepción de Rudolf Laban. Danza y movimiento.....	130
2.2.2 Elementos de la teoría de Laban aplicables a la dirección.....	139
2.3 La teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson	153
2.3.1 Esquemas encarnados	157
2.3.2 La metáfora física.....	162
2.4 Otros aportes para una dirección expresiva. James Jordan, Lisa Billingham, técnica Alexander, método Feldenkrais	166
2.4.1 James Jordan. Canto llano y mimesis, además de Laban y body mapping	167
2.4.2 Lisa Billingham. Conexión de la estrella de mar	170
2.4.3 Mapeo corporal o body mapping derivado de la Técnica Alexander	173
2.4.4 Método Feldenkrais.....	178
CAPITULO III. Formación académica de la dirección coral, diálogos y otras experiencias.....	180
3.1 La formación académica de la dirección coral.....	181
3.1.1 La enseñanza de la dirección en las Universidades o Institutos de enseñanza superior	181
3.1.2 La enseñanza de la dirección en Colombia.....	183
3.2 Diálogos con los directores/maestros.....	186
3.2.1 “Coherencia entre escucha y expresión”. Guerasim Voronkov	188

3.2.2 “Un modelo a seguir”. Rafael Suescún	197
3.2.3 “Tener la madurez para expresarse”. Carolina Gamboa.....	202
3.2.4 “Sobre el gesto neutro”. Ana Paulina Álvarez.....	209
3.2.5 “Primero Técnica, luego Expresión”. Carlos Pinzón	215
3.2.6 “Códigos: hacer el ABC de la expresión”. Andrés Pineda.....	220
3.2.7 “El teatro y lo que aporta a la dirección coral”. Luis Díaz Herodier	224
3.2.8 “La práctica hace al maestro”. Mathieu Romano	230
3.2.9 “El manejo del cuerpo desde otras disciplinas”. Héctor Eliel Márquez.....	234
3.2.10 Conclusiones generales de las entrevistas.....	240
3.3 Otras experiencias	241
3.3.1 El gesto del director: más que una cuestión práctica.	242
Seminario de dirección León J. Simar (1996)	242
3.3.2 La expresividad a través del piano.....	243
Clases con la maestra Digna Guerra (2000).....	243
3.3.3 La pedagogía Willems para la dirección.....	244
Seminario Nacional Willems (2011).....	244
3.3.4 Es posible desarrollar la capacidad expresiva del cuerpo.....	245
Taller: Expresionismo y análisis del movimiento Laban (2018)	245
3.3.5 Es necesario enseñarle al director a usar el lenguaje corporal.	246
Taller de dirección. Cursos Manuel de Falla (2019).....	246
CAPITULO IV. Diseño de la guía para la enseñanza de la dirección coral	249
1. Exploración anatómica.....	252
1.1 Consciencia corporal	252
1.1.1 Respiración	253
1.1.2 Meditación- Conexión estrella de mar	256
1.1.3 Propiocepción-equilibrio.....	258
1.2 Mapeo corporal (Body mapping).....	260
1.2.1 Postura, control primario -Alexander	260
1.2.2 Postura sentados -Alexander	261
1.2.3 Postura para dirigir – Feldenkrais	261
1.2.4 Esqueleto y articulaciones- Feldenkrais	262

1.3 Yoga y Tai chi.....	264
1.3.1 Yoga: estiramiento y equilibrio.....	265
1.3.2 Tai chi.....	266
1.4 Teoría del movimiento de Laban.....	267
1.4.1 Exploración de la Kinesfera	268
1.4.2 Objetivo tangible y objetivo intangible (intención)	268
1.4.3 Exploración de los elementos de esfuerzo	269
1.4.4 Combinación de los elementos de esfuerzo.....	270
2. Exploración espacial	270
2.1 Ejercicio de la mirada	270
2.2 Música y movimiento	271
2.3 Arena de dirección.....	272
2.4 Arsis y tesis.....	272
2.5 Dibujo musical.....	273
2.6 En la piscina.....	274
3. Exploración actitudinal.....	274
3.1 Metáfora física	274
3.1.1 Pelota invisible	275
3.1.2 Karate-kid.....	275
3.1.3 Marionetas.....	275
3.1.4 Rendas.....	276
3.1.5 El oso	277
3.1.6 El pollito.....	278
3.1.7 Plumas ingravidas.....	279
3.2 Consciencia actitudinal.....	280
3.2.1 Autodirección.....	280
3.2.2 Dirección mixta.....	280
3.2.3 Estiramiento del ego.....	281
4. Exploración teórica y técnica.....	283
4.1 Ejercicios Dalcroze de análisis	283
4.1.1 Ejercicios para entrenar la escucha	283

4.1.2 Ejercicios para analizar la forma	284
4.2 Patrones de dirección	285
4.2.1 Patrones básicos tradicionales (2/4, ¾ y 4/4).....	285
4.2.2 Levares o preparaciones	286
4.2.3 Subdivisiones de los patrones	287
4.2.4 Independencia de brazos.....	288
4.2.5 Niveles de dinámica con el brazo	288
4.2.6 Articulaciones y dinámicas	288
4.2.7 Polimetría	288
4.2.8 Polirritmia.....	289
4.3 Análisis teórico.....	289
4.3.1 Cuadro de análisis.....	290
4.3.2 Línea de dirección	291
5. Coda 292	
5.1 Mapeo de la expresión facial.....	292
5.2 Ensayo mudo	292
5.3 Juego de Mímica o Pictionary.....	293
V. Conclusiones generales	293
VI. Referencias bibliográficas.....	295

INTRODUCCIÓN

A. Consideraciones generales

El interés primordial de este documento es la enseñanza de la Dirección. No se trata de describir e investigar en qué consiste en sí misma la Dirección coral, el foco central es cómo se enseña. Por eso debemos aclarar que hay dos dimensiones diferentes, que, aunque íntimamente ligadas entre sí, no hay que confundirlas: la dirección coral como tal y la enseñanza de esa dirección. Así pues, si hablamos de la función del director y de lo que hace falta para que su mensaje se entienda en un ensayo o un concierto es pensando en cuál sería la mejor manera de enseñar eso a los aprendices de directores.

Esta investigación tiene una doble dimensión: una descriptiva, es decir, la descripción misma de lo que de hecho sucede en el proceso de interpretación y otra normativa o prescriptiva que es la sugerencia de orientaciones para su puesta en práctica. En este documento nos estaremos refiriendo específicamente a la gestualidad del director como tal. A manera de síntesis de las reflexiones sobre la experiencia personal acerca de este asunto podemos hacer unas aclaraciones. Es preciso diferenciar lo siguiente:

- Por un lado, están los movimientos exigidos por una partitura: los patrones de dirección, y los movimientos que tienen que ver con las dinámicas, el tempo, intensidad, fraseo, etc. (Ej.: piano, andante, crescendo, acentos y articulaciones, etc.) Este aspecto es el que se refiere a la repetición puramente formal y mecánica de estos movimientos indicados por la partitura. Todos estos elementos exigen un movimiento de las manos del director. A esto lo llamaremos gestualidad técnica.
- Por otro lado, están esos mismos movimientos indicados por la partitura, pero flexibilizados o modulados por la intención y la exigencia de la esencia musical,

que demanda, ante todo, expresividad y comunicabilidad. A esto lo llamaremos gestualidad expresiva.

- Y en última instancia está el manejo personal (estilo propio del director) de las herramientas para producir los movimientos expresivos apropiados para la comunicación efectiva de la esencia musical. A esto lo llamaremos gestualidad subjetiva.

En este trabajo estaremos analizando y recogiendo elementos para la enseñanza de la segunda de estas instancias a lo que llamaremos gesto expresivo. Así pues, a partir de ahora y para efectos de una mejor comprensión de este texto llamaremos gestualidad o gesto expresivo a toda la construcción de un lenguaje preciso que incluye el lenguaje verbal y el corporal; lenguaje que primordialmente está compuesto de imágenes y metáforas significativas, por lo tanto, deben ser captadas por los destinatarios de una manera directa con poca mediación del modelo de aprender formalmente el lenguaje técnico musical. Este gesto lo construye el director a partir de su concepción de la música, su personalidad y sus propias vivencias musicales y vitales y se expresa por medio de sus manos, su rostro y en general de un movimiento total de su cuerpo.

B. Punto de partida de la formulación del problema

En mi experiencia en la enseñanza de la dirección coral¹, he observado la incomodidad de los estudiantes con sus brazos y en general con su cuerpo, cuando llegan a la clase y dirigen. Me ha llamado la atención la desconexión corporal con la

¹ Mi experiencia personal se puede resumir en: una educación académica formal de Licenciatura en Música en la Universidad del Valle (Cali) y un Master en Dirección coral en Temple University (Filadelfia), un año de entrenamiento en Cuba bajo la dirección de la maestra Digna Guerra; además de una experiencia dirigiendo coros de 22 años. Una experiencia profesional de 12 años como directora coral en el Conservatorio Antonio María Valencia de Cali (2002-2014) y en la Escuela de Música de la Universidad del Valle (profesora asistente nombrada desde febrero de 2015). Siempre que apelemos a la experiencia personal en esta tesis, es el fruto de la reflexión de la experiencia aquí señalada.

que llegan. Pueden ser buenos músicos, que expresan con su instrumento cierta musicalidad, pero al momento de dirigir, el movimiento de su cuerpo, de sus brazos y la expresión de su rostro no comunican nada o muy poco de esa musicalidad que alcanzan en otros escenarios. Esto me ha intrigado siempre y fue la razón por la cual empecé a preguntarme acerca de mi formación como directora y, después de hacer memoria, no recuerdo ninguna clase en la que me hubieran explicado el asunto de la gestualidad, la construcción de un gesto expresivo y de su importancia en la comunicación con el grupo para poder expresar lo que la música decía. He buscado si hay indicaciones y guías sobre la enseñanza de esta dimensión y no he encontrado sino las guías tradicionales donde describen los patrones básicos de marcación, que, en últimas, son la aplicación de los modelos clásicos sobre la enseñanza de la música. Si bien es cierto que en la literatura revisada se tiene en cuenta esta dimensión expresiva, nunca se plantea si es formalmente enseñable. Además, cuando he preguntado a algunos directores y profesores por qué no se introduce ese tema en la enseñanza, unos tienen la misma inquietud mía, pero otros aseguran que al tener totalmente analizada la partitura y saber lo que se quiere de la música, el gesto saldrá automáticamente, es decir, que la expresividad para comunicar el mensaje musical es algo puramente personal.

Cuando me vi en la situación de enseñar cómo dirigir una obra, después de haberles enseñado a los estudiantes los esquemas tradicionales de marcación de 2/4, 3/4 y 4/4, me di cuenta de que había algo más que sólo mostrarles cómo hacían el esquema de dirección, ese que tantas veces me mostraron y con el cual creí que ya sabía dirigir. El esquema en sí mismo – un dibujo hecho por las manos en el aire – no expresaba lo que la música decía, no evidenciaba lo que el compositor quería, no revelaba el peso y la profundidad de un forte o la ligereza e ingravidez de un piano ligado. Y eso lo saben todos los directores y todos los músicos. Pero en la formación académica que yo

recibí no hubo un escenario donde se discutiera sobre este tema específico. Se daba por hecho que aprender los esquemas de dirección era suficiente para lanzarse al mundo de la dirección. Hasta oí decir a algún profesor que el movimiento de los brazos era pura “gimnasia”.

Fue cuando empecé a hacer consciente y a objetivar lo que yo misma hacía al dirigir y comencé a hacer objeto de indagación la manera de producir el gesto² en el acto de dirigir y con esto también a pensar en una metodología apropiada para su enseñanza, incluyendo esta dimensión.

Deduje entonces que, si esos estudiantes podían asociar el movimiento expresivo de los brazos no con un esquema geométrico, mecánico y frío sino con una imagen conocida, cercana y sensible, entrarían a un campo infinito de posibilidades para el movimiento de los brazos y del cuerpo en general, con la participación de su conocimiento de la música, pero también de su sensibilidad, imaginación y de su emoción. Fue cuando les dije que se imaginaran acariciando un pollito recién nacido en sus manos...y mágicamente supieron cómo se sentía y se veía una dinámica de piano-ligado.

Empecé a crear otras imágenes que traducían al movimiento lo que la música eventualmente podía expresar. Fue como surgieron “las riendas”, “acariciando el oso”, “las plumas ingravidas” y “karate -kid”, todas referencias a movimientos que venían de unas imágenes que ellos conocían y podían llevarlas a su cuerpo de una manera natural y orgánica. Por muchos semestres apliqué esa metodología y en las evaluaciones del curso siempre había una aprobación total, de parte de los estudiantes, de ese modo de desarrollar un movimiento más conectado y expresivo.

² Gesto: conjunto de movimientos corporales que hacen parte del lenguaje no verbal, principalmente de manos y rostro que llevan un mensaje

La pregunta seguía presente no en cómo comunicar las emociones, sino en cómo podría hacer para que aquellos que querían ser directores consiguieran un movimiento expresivo que comunicara lo que ellos querían de la música que interpretaban y que hubiera una fundamentación teórica que respaldara una metodología específica.

En principio creí que con la imitación de lo que yo hacía y con las indicaciones que les daba era suficiente, pero me di cuenta de que no, porque una cosa era que yo estuviera haciendo el ejercicio de como yo dirigía y otra cosa es que ellos hicieran el mismo ejercicio consigo mismos.

Era necesario que ellos hicieran el ejercicio que yo misma estaba haciendo y, por lo tanto, comencé a establecer unas recomendaciones para que por medio de ejercicios ellos pudieran apropiarse de eso que era todavía externo como algo naturalmente propio, es decir, que pudieran expresar, de hecho, toda su musicalidad con un proceso que iba del aprendizaje normal que venía del profesor hacia una consciencia teórica y práctica del alcance y limitaciones de su propio cuerpo.

Empecé a introducir en mis cursos ejercicios dirigidos al movimiento del cuerpo, a la modulación del gesto de las manos y además de la utilización de metáforas físicas que dieran a entender de una manera más directa esta dimensión expresiva. Logré escribir una guía con base en la experiencia que recogí de estos ejercicios. Observé con el paso del tiempo que los estudiantes comenzaron a reflexionar sobre sus propias capacidades y habilidades dormidas acerca del movimiento de su cuerpo y de la gestualidad de sus manos y de esta manera vi que se producían cambios importantes en la comunicación de esa dimensión expresiva.

Paralelamente al hecho de plantearme una justificación a mi intuición en cuanto a los criterios para la enseñanza de una dirección más expresiva, estaba la reflexión sobre

la comunicación efectiva entre el director y el coro en el proceso de montaje (los ensayos) para que de esta manera en el concierto se evidenciara la intención del compositor plasmada en la partitura.

El éxito que comencé a tener con esta guía incipiente para enseñar la dirección coral desde la perspectiva planteada me llevó a la conclusión de que, si desarrollaba más ampliamente y de una manera más sistemática esta propuesta metodológica, se podría diseñar una guía que incluyera la dimensión expresiva como parte de la formación del director.

En vista de que no encontré precedentes de la guía que yo pretendía hacer y en vista de que no había nadie que me orientara cómo se podía incluir esta dimensión en la enseñanza, yo pensé que no se había tematizado formalmente lo de la comunicación expresiva de una manera sistemática. Indagando sobre esto encontré que es un tema que siempre ha sido importante en la reflexión musical por parte de intérpretes y compositores. Pero además encontré que, sobre todo en la época contemporánea ha sido objeto y sigue siéndolo para estudios sistemáticos y científicos incluso multidisciplinares de esta dimensión expresiva en la interpretación musical.

Me encontré entonces con Merleau Ponty que pone de relieve la importancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje y comunicación; Rudolf Laban que evidencia con su análisis del movimiento en la danza la importancia del movimiento del cuerpo en las artes performativas; y Lakoff y Johnson que establecen la vinculación del lenguaje como metáfora con el cuerpo.

Por otro lado, mi encuentro con James Jordan, Lisa Billingham, Ramona Wis y Cornelius desde distintos puntos de vista me señalaron el camino para la puesta en práctica del movimiento del cuerpo y del lenguaje metafórico para su aplicación en la dirección.

Me di cuenta de que, si ahondaba en las teorías del movimiento, la metáfora podía estructurar de una manera mucho más completa eso que yo ya había comenzado como una guía para la enseñanza de la dirección.

Con todo lo anterior no niego que el talento, la capacidad y el conocimiento del director son fundamentales en este caso, pero, como he tratado de puntualizar, es posible enseñar formalmente aspectos importantes de esta dimensión expresiva además de los elementos técnicos básicos.

Así pues, no se trata de que esta guía que propongo sea un recetario normativo de reglas que deben ser seguidas por los estudiantes sino de orientaciones y ejercicios prácticos y formas del lenguaje que lleven a los aprendices de dirección a objetivar sus propias capacidades y lo que de sí mismos ya poseen, pero posiblemente ignoran, como su expresividad musical. Es decir, el proceso de corporización de la metáfora y de la apropiación natural del movimiento requerido por la dirección.

C. Marco teórico

Hay dos escenarios que tendremos en cuenta. Uno que corresponde a la investigación teórica general que, por un lado, corresponde a teorías del cuerpo y su movimiento y del lenguaje y, por el otro, corresponde a las teorías sobre la práctica de la dirección que van a ser el sustento inmediato del diseño de la guía y que ya no se refieren específicamente a la dimensión práctica de la dirección sino a la otra dimensión práctica que es su enseñanza.

C.1 Teorías generales

El proceso de la interpretación musical se da como una tensión entre la apropiación técnico-mecánica de una partitura y de la expresión de lo propiamente musical. Esta tensión se refleja concretamente en el ensayo. Estas dimensiones que se manifiestan

como opuestas deben ser articuladas. Para explicar esta tensión constante, nos hemos valido de la concepción de la alemana Hanna Arendt quien con su teoría de la acción nos aclara el escenario del proceso. Para ella, dicha tensión en la obra de arte se da entre el proceso de producción (poiesis) y el de la acción misma (praxis) que aplicándolo específicamente a la dirección sería: la dimensión de fabricación que, para aplicación específica de la dirección coral o praxis coral, la identificamos con el montaje de una obra y su parte técnica, y la otra dimensión que es la de la acción misma, que para nosotros sería el momento de la interpretación donde se revelan los aspectos únicos e irrepetibles de esa obra. Así pues, esta teoría nos permite ubicar el escenario del proceso de la interpretación desde la partitura hasta el concierto pasando por el ensayo.

Con respecto a lo que tiene que ver con el cuerpo como protagonista en el desarrollo de un movimiento expresivo, la revisión bibliográfica realizada nos condujo a una dimensión teórico-práctica que va mucho más allá de la música pero que, expresamente, ha sido y está siendo aplicada a la música.

El campo más general de investigación es el que corresponde a las teorías sobre la conexión mente-cuerpo. Durante el siglo pasado estos estudios se preocuparon por indagar acerca del papel del cuerpo en la cognición. Algunas de las posiciones entre las teorías sobre dicha relación son los modelos que hablan de la mente corporizada que sostienen que el cuerpo es parte indisoluble de la mente (diferente al modelo de Descartes que concibe la mente y el cuerpo como dos sustancias diferenciadas).³

³ Para ver sobre un recuento panorámico del desarrollo de las ciencias cognitivas en los últimos años y el papel que ha desempeñado en la música, ver: Peñalba, A. (2005) TRANS – Revista transcultural de música - 9

Se destaca Merleau Ponty (1945), con su teoría de la cognición corporizada que alimenta las teorías que tienen en cuenta la relación del cuerpo en el aprendizaje como la teoría de la metáfora Lakoff y Johnson (1980), la de los esquemas encarnados de Johnson (1987) y teorías del movimiento como la teoría del análisis del movimiento de Laban (1984).

El concepto de cognición corporizada (embodiment cognition) de Merleau-Ponty (1945) dio el sustento teórico principal a este trabajo y de allí se fueron desprendiendo todos los aportes que se refieren a su aplicación en la música. Según Ordás, la cognición corporizada plantea principalmente que todo lo que consideramos aprendizaje ha transitado inevitablemente por el cuerpo, por nuestros sentidos, es más, hasta que no haya vivido en el cuerpo no puede llamarse verdaderamente conocimiento. (Ordás, 2013:12). De acuerdo con Peñalba, el discurso del filósofo francés, estudioso del cuerpo dentro de un discurso fenomenológico, y que aparece como crítica al cognitivismo y al existencialismo de la época, no trata de desarrollar ningún modelo de mente, sino de analizar la experiencia desde la perspectiva de la consciencia. (Peñalba, 2005). En este sentido nos interesa el hecho de que esta teoría tenga en cuenta la consciencia pues es desde el concepto de consciencia corporal que desarrollaremos la propuesta para la enseñanza de la dirección.

Otros investigadores se han interesado por la relación entre el aprendizaje y el cuerpo como Piaget (como se citó en Peñalba, 2005), uno de los pioneros al plantear que cuando el niño nace, su única forma posible de relacionarse con el mundo es a través de su cuerpo, de lo que él llama su capacidad sensoriomotora. Según él, esta capacidad se desarrolla en un período en el que el niño desarrolla sus habilidades a través de la manipulación y exploración física del medio que lo rodea. (Piaget,1926) Por otro lado, Garavito considera que el cuerpo ya no es un receptáculo de

sensaciones, sino que se convierte en un sistema cognitivo en sí mismo. El mundo propio se diferencia del medio ambiente y está lleno de significado. (Garavito, 2011)

Las aplicaciones de la cognición corporizada en la música se ven reflejadas en investigaciones como la de Pelinski (2005), Leman (2008), Velásquez (2001), Garavito (2011), Martínez (2012), Van der Schiff (2013), entre otros.

La teoría de la mimesis de Girard (1997), a pesar de ser una teoría general que, siendo relacionada con campos muy distintos como la literatura y el fenómeno de la violencia, ha sido aplicada fructíferamente para describir la relación del director coral con su modelo de dirección. El director James Jordan hizo una adaptación de esta teoría para aplicarla como criterio fundamental en las técnicas de ensayo para indicar la idea proyectada que el director hace de cómo debe ser el sonido de la obra que pone en práctica. (Jordan, 2009:12)

Hemos señalado los aportes teóricos que tienen que ver con la relación mente cuerpo en la música. Ahora vamos a señalar las teorías que tienen que ver en concreto con su puesta en práctica en la dirección. Aquí vamos a encontrar las categorías que se refieren más específicamente a la enseñanza de la dirección.

C.2 Teorías aplicadas a la enseñanza de la dirección

La propuesta de Mathers en su tesis doctoral nos puede servir de resumen del marco teórico de esta tesis. Él se pregunta cómo las teorías del movimiento expresivo y de la comunicación no verbal pueden enriquecer una dirección expresiva en cualquier nivel de formación de un director. Es así como estudia cinco teorías del movimiento, las de: Delsarte, Laban, Dalcroze, Alexander y Feldenkrais.

Mostramos a continuación los aspectos que Mathers desarrolla y que tendremos en cuenta en esta investigación.

Con respecto a Delsarte, Schreiber, como ha sido citado en Mathers (2008:93) declaró que el músico y profesor de canto François Delsarte (1811-1871), fue el “primer verdadero científico estudioso del cuerpo y el comportamiento humano y del movimiento expresivo” (Schreiber 1980:191)

El bailarín y estudioso de Delsarte, Ted Shawn, declaró que es esencial, para concebir la teoría de Delsarte, entender lo que el mismo Delsarte llamó Ley de la Trinidad en la cual expresó la relación vital entre el cuerpo y la mente. Shawn esboza la Ley de la Trinidad así: los tres principios de nuestro ser son la vida, la mente y el espíritu y estos forman una trinidad; porque la vida y la mente son una sola y el mismo espíritu (soul); el espíritu y la mente son uno solo y la misma vida; y la vida y el espíritu son uno solo y la misma mente 4. (Shawn 1974:24).

Dalcroze y Laban fueron influenciados directamente por Delsarte.

En cuanto al coreógrafo húngaro Rudolf Laban (1879-1958), quien escribió muchos libros sobre la danza y el movimiento en inglés y alemán, los más útiles para los directores son: Laban's Effort (1974), en donde introduce y describe los conceptos de Peso, Espacio, Tiempo y Flujo y las acciones-esfuerzos y también Choreutics (1966), donde Laban introduce su concepto de Kinesfera, definida como el área o espacio de movimiento para el cuerpo.

Su teoría del análisis del movimiento, aunque referida a la danza y el teatro ha sido aplicada con éxito a la enseñanza de la dirección. Su idea giraba alrededor de la premisa de que en la medida en que reconocemos nuestros patrones de movimiento hay una puerta que se abre a la ampliación de estos patrones. Laban señaló que cuando nos movemos decimos algo de lo que somos (Laban, 1984:130) De esta

⁴ Because life and mind are one and the same soul; soul and mind are one and the same life; and life and soul are the one and the same mind (Shawn 1974:24).

manera, con base en estas premisas y tomando el concepto de esfuerzos/acciones, se han hecho numerosas propuestas aplicables a la enseñanza de la dirección musical⁵. En este trabajo, como muchos de ellos lo han hecho, tomaremos los conceptos de esfuerzos y formas que desarrolla Laban y los tendremos en cuenta en la guía como parte de la propuesta para desarrollar un movimiento expresivo en los estudiantes de dirección.

Con respecto al desarrollo de la propuesta de Laban se hace necesario poner de relieve aquí a la experiencia exitosa de Poch con sus alumnos.

Poch⁶, a través de su experiencia con sus alumnos de dirección de coro, resalta la eficacia de los principios de Laban para los alumnos que no poseen una inclinación natural para dirigir, estando muchos de ellos “extremamente interesados en desarrollar habilidades comunicativas eficaces” pero bloqueados por vergüenza o por variadas dificultades. Sin embargo, “una vez que han experimentado los efforts y entendido que la forma del gesto se relaciona a la música, ganan confianza y sus habilidades crecen rápidamente”, manifestando una musicalidad y sensibilidad a veces mayores que las de otros alumnos que aparentan más extroversión y mejor coordinación (Poch, 1982: 22). De hecho, el LMA (Laban movement analysis), según Poch, proporciona instrumentos para comunicar las intenciones musicales a través del gesto, recuperando “los orígenes expresivos de la música” que estriban en él (Poch, 1982, 21).

⁵ Bartee (1977), Poch (1982), Miller (1988), Holt (1992), Bengé (1996), Hayslett (1996), Billingham (2001), Yontz (2001), Neidlinger (2003), Gambetta (2005), Jordan (2009). Moore and Yamamoto, 2012; Lombardo, 2012; Gualdrón (2013)

⁶ Mathers señala que a Poch se le debe también la introducción por primera vez del LMA (Laban movement analysis) en el currículo formativo de dirección, con su contribución a la resolución de los problemas puntuales en la dirección.

En general, diría que esta tesis tiene un factor común con las tesis que han tomado como referencia el análisis de movimiento de Laban. El aspecto común que toda esta literatura tiene son los conceptos de los esfuerzos y las formas que plantea Laban, pero en concreto, con el principio de que los patrones de movimiento del ser humano responden a una memoria del cuerpo mismo y que esos patrones, a pesar de haber sido olvidados o nunca desarrollados, son posibles de entrenar. Por otro lado, es muy importante la cuestión de que cada movimiento dice algo personal y específico de cada ser humano y eso es lo que lo hace expresivo. En conclusión, lo que tomamos de Laban es que el movimiento expresivo es susceptible de ser enseñado y desarrollado cuando se hace consciencia de los factores de movilidad y de los esfuerzos.

Deyanira Gualdrón (2013) describe las ventajas de estudiar dirección con el análisis del movimiento Laban y hace una descripción de los factores de movilidad, básicos en este análisis; de Gualdrón tomaremos las descripciones de los factores de movilidad que ella describe. La diferencia es que en este trabajo partimos de esos factores de movilidad y de los esfuerzos/acciones que plantea Laban como herramientas para que el estudiante, a partir de allí, desarrolle sus propios movimientos expresivos. Es decir, los esfuerzos/acciones que ella señala, para indicar un movimiento específico de la dirección, y que ella a su vez, toma de Billingham (2009), nosotros los tomaremos en la guía como expresiones de movimiento que sirvan de punto de partida y de estímulo para que cada director encuentre su propio movimiento expresivo.

Siguiendo con la descripción de las teorías de movimiento expresivo analizadas por Mathers, nos encontramos con las investigaciones sobre la Eurytmia de E.J. Dalcroze que parten de la teoría de la cognición corporizada de Merleau-Ponty y estudian el proceso cognitivo aplicado a la pedagogía de la música. Es vital entender el concepto

de cognición corporizada para entender la metodología Dalcroze.⁷ Para el pedagogo y compositor suizo Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), la armonía entre el cuerpo es creada a través de la Eurytmia. La gimnasia rítmica comienza por el principio de que el cuerpo es el aliado inseparable de la mente; afirma que el cuerpo y la mente deberían realizar armoniosamente sus funciones diversas, no solamente separadas sino simultáneamente. (Jaques-Dalcroze, 2003:108).

Según Farber y Parker, la concepción de Dalcroze de la educación musical era que el cuerpo juega el papel de intermediario entre el sonido y el pensamiento, por eso se convierte en un instrumento expresivo (Farber and Parker 1987:43-45)

Aunque Dalcroze no diseñó una enseñanza específica para la dirección, sus principios han servido de sustento para el desarrollo del movimiento expresivo y del gesto en la formación de directores. Varios de los ejercicios propuestos en la guía tienen sustento en la metodología de Dalcroze ya que el objetivo de la Eurytmia es desarrollar una serie de aspectos vitales para la formación de un director. La Eurytmia desarrolla aspectos físicos como la propiocepción, la coordinación motriz, el refinamiento de la respuesta del cuerpo y crear un vocabulario de movimientos para hacer música, además de otros aspectos como el desarrollo de la conexión cuerpo-música, la escucha, la sensibilidad musical y la concentración.

El actor australiano Frederick Matthias Alexander (1869-1955), como ha sido citado en Mathers (2008:96), defendió un proceso de aprendizaje del lenguaje corporal que regulara el trabajo de todo el ser. De acuerdo con Alexander, este proceso involucra la relación de la cabeza con el cuello y de la cabeza y el cuello con la espalda. Alexander llamó a esta relación el Control Primario. La técnica Alexander busca alterar el uso, no

⁷ Estudios sobre pedagogía de Dalcroze: McCoy, 1994; Juntunen, 2004; Frego y Leck, 2005; Grau, 2005; Daley, 2013, entre muchos otros.

el funcionamiento a través de cambios indirectos en el uso del control primario (Alexander 2001:51-52).

De los libros sobre el científico israelí Moshé Pinchas Feldenkrais (1904-1984), como ha sido citado en Mathers (2008:98), el más claro y útil para una dirección expresiva es “Consciencia a través del movimiento” (1990) en donde discute el desarrollo de la autoimagen, un aspecto importante en el concepto de consciencia de Feldenkrais, que consiste en cuatro componentes: movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento. El libro también contiene doce lecciones prácticas diseñadas para producir cambios en la autoimagen del individuo. El método Feldenkrais usa movimiento suave y observación directa para mejorar el movimiento y mejorar el funcionamiento corporal. El método se basa en principios físicos, biomecánicos y un entendimiento del aprendizaje del desarrollo humano. (Mathers, 2008:98)

Así como la técnica Alexander, como ha sido citado en Mathers (2008:43), el método Feldenkrais es un proceso de educación somática, definida por Thomas Hanna como “el estudio de la experiencia corporal desde adentro” (Hanna, 1990) es decir, cómo el cuerpo se percibe desde adentro, en primera persona (Hanna 1986).

En el diseño de la guía que proponemos, de Alexander introducimos su concepción del control primario y la inhibición (detenerse antes de actuar) y en general de lo que tiene que ver con la postura del director con el concepto de mapeo corporal (body mapping) acuñado por Conable y Conable (2000) como una aplicación de la técnica Alexander para los músicos. De Feldenkrais tomaremos sus observaciones acerca de la relación entre el movimiento y la consciencia corporal. De los dos hemos tomado ejercicios concretos que ellos mismos han propuesto.

Finalmente, Mathers presenta las semejanzas de estas cinco teorías del movimiento y reconoce la importancia de incluirlas en la enseñanza de una dirección expresiva.

Primero que todo, las cinco teorías están fuertemente a favor de la integración entre el cuerpo y la mente. Segundo, todas representan procesos educacionales y como tal, son altamente relevantes para la enseñanza de una dirección expresiva particularmente en estados tempranos. Tercero, las cinco teorías son enseñables a cualquier persona, no sólo aquellas con una habilidad motriz desarrollada. Finalmente, las cinco teorías reconocen la importancia del sexto sentido, el cinestésico, conocido como propiocepción. (Mathers, 2088:99)

Aunque Mathers no lo incluye en sus teorías sobre el desarrollo del movimiento expresivo en los directores, nosotros incluiremos las ideas planteadas por el pedagogo musical Edgar Willems de quien tomamos, más que ejercicios específicos, sus ideas sobre la concepción de la enseñanza musical. Nos interesa su concepción con respecto a lo físico, lo afectivo y lo intelectual haciendo la analogía con lo rítmico, lo melódico y lo armónico, estructura muy sugerente para organizar ejercicios claves de la guía.

Por otro lado, se encuentra el campo del lenguaje cuyo tema fundamental para esta investigación es la Teoría de la Metáfora formulada por Mark Johnson (1987) que es una de las teorías filosófico-cognitivas que más se ha aplicado a la música en los últimos años⁸. Si bien en un principio fue propuesta en el campo de la lingüística (Lakoff y Johnson 1980) ha sido posteriormente aplicada, además de la música, a otras disciplinas como la matemática y la política. Esta teoría concede al cuerpo un papel fundamental en la cognición y sostiene que parte de nuestra forma de entender el mundo es metafórica en cuanto a que implica proyectar patrones de un dominio cognitivo a otro. Partiendo de esta idea, la teoría de la mente corporizada (embodied mind) formulada por Mark Johnson (1987), en consonancia con lo que plantea Piaget

⁸ Marconi, 2001; Saslaw, 1996; Zbikowski, 1997; Feld, 1981; Brower, 2000; Echard, 1999, 2003 y Cox, 1999, 2003

(1926 [1973]), afirma que las primeras experiencias corporales que tiene el niño al nacer dan lugar a esquemas encarnados que estructuran su experiencia. Dichos esquemas le sirven para comprender aspectos abstractos de la realidad utilizándolos como metáforas para entenderlos. (Peñalba, 2005)

Con referencia al lenguaje metafórico según la teoría de Lakoff y Johnson las metáforas que usamos en el lenguaje se pueden realizar por medio de los esquemas encarnados que son, según Johnson, “patrones recurrentes de nuestras interacciones perceptuales y programas motores que dan coherencia y estructuran nuestra experiencia. Toda elaboración de esquemas encarnados o proyección de un esquema encarnado a otro dominio opera por metáfora” (Johnson 1987: 14). Y estos esquemas encarnados parten de nuestra experiencia corporal. La metaforización es un proceso creativo en el que extrapolamos las características internas de los esquemas a las del fenómeno a comprender. (Johnson, 1987: 65)

Partiendo de lo planteado por la teoría de la metáfora, en esta investigación han sido tomados en cuenta los conceptos de esquema encarnado y el de proyecciones metafóricas para ser usadas en la enseñanza de la dirección, específicamente en lo que se refiere a la comunicación entre el director y su coro durante un ensayo (Cornelius, 1982; Gonzo, 1977) o también como metáforas físicas para desarrollar habilidades vocales y en general para un mayor entendimiento de conceptos musicales en un ensayo (Wis, 1999).

Ramona Wis (1999), tomando en cuenta lo que plantea Johnson sobre los esquemas encarnados habla de la metáfora física y propone un repertorio de gestos de movimiento para aplicarlos en el ensayo para una mejor comprensión en la comunicación entre director y coreutas y al mismo tiempo desarrollar el gesto de dirección. Los criterios que plantea Wis son muy importantes para la creación de

diversas metáforas físicas que servirán para la corporización de gestos propios de la dirección, ya sea en el ensayo o específicamente para el aula de clase en la enseñanza de la dirección.

D. Estado de la cuestión

La enseñanza de la dirección tradicional se ha limitado a la instrucción de los patrones mecánicos de marcación dejando la dimensión expresiva en manos del talento del director. Aunque el aprendizaje técnico-mecánico es muy importante, sin embargo, la interpretación no se agota con la memorización y mecanización de estos patrones. Directores, profesores e investigadores han reflexionado y han criticado la metodología de enseñanza de la dirección como insuficiente en la medida en que se queda corta cuando se limita a la indicación de esquemas de marcación y se deja a un lado todo lo que tiene que ver con la comunicación expresiva de la música. Aún más, siempre ha asomado la crítica a esa enseñanza fría y mecanizada.

D.1 El problema de la relación mente-cuerpo como relación entre lo técnico-mecánico y lo expresivo en la dirección musical

El español Pablo Fernández Rojas tiene un estudio minucioso llamado “Las figuras de compás. Estudio del primer elemento de cualquier técnica de dirección musical”. En él describe y dibuja varias de las técnicas de dirección que existen, incluidas las de Swarowsky, Celibidache, McElheran, Reizábal, Faberman, Navarro, Duchesne, Saito y la quironimia gregoriana. (Fernández Rojas, 2017: 69). Esta es una referencia importante para conocer los esquemas propuestos por estos teóricos, producto de su experiencia e investigación en el campo. En el segundo capítulo de este documento ampliaremos los ejemplos de los métodos tradicionales de dirección que hacen la aplicación de estas técnicas anteriormente referidas. Es necesario conocer esta información y que los estudiantes de dirección mecanicen esta dimensión técnico-

mecánica, pero es evidente que para ser un director es necesario adquirir otras destrezas para la comunicación efectiva de lo musical.

Con respecto a la cuestión del aprendizaje con relación a la tensión entre la dimensión expresiva y la memoria mecanizada de los patrones de marcación se hace necesario aludir a diversos puntos de vista sobre este asunto.

Podemos mencionar a Ordás dentro de los que critican la formación puramente mecanizada sin tener en cuenta la dimensión expresiva. Él nos señala que referentes tales como Davidson (1941), Van Hoesen (1950), Inghelbrecht (1954), o Gallo, Nardi, Graetzer y Russo (1979) entre otros, se focalizan en la sistematización del desarrollo de una habilidad técnico-motriz, utilizando la quironimia (o técnica gestual) como eje esencial de la dirección pero que esta literatura específica para el estudio de la dirección sin embargo, no brinda una perspectiva que contemple el conocimiento que el director de coro posee cuando es así definido, es decir, cuando se lo define como una competencia comunicativa en donde cuerpo-mente son un todo indivisible; por el contrario, pareciera o bien que la mente del director no tiene nada que comunicar, o bien que lo que el director siente y pretende para su interpretación no es posible de ser estudiado, aprendido y comunicado sistemáticamente con y/o a través del cuerpo.(Ordás, 2013:11)

Ordás hace notar que no hay una literatura que brinde una perspectiva que contemple el conocimiento que debe tener el director como una competencia comunicativa en donde cuerpo/mente son un todo indivisible. En el mismo artículo hace alusión a que el estudio de la dirección se ha limitado a la sistematización de esquemas de marcación convencionales (2/4, ¾, 4/4) y a la consciencia postural; sólo en escasa medida se ha hecho hincapié en el uso estilístico y expresivo del gesto para la interpretación. (Ordás, 2013)

Sobre este punto es interesante lo que puntualiza Mathers y es que muy a menudo en el entrenamiento de directores lo corporal y lo mental son enseñados como funciones separadas. La técnica de la batuta es enseñada como práctica del brazo y el análisis de la partitura y el repertorio enseñados como “lo musical” (Mathers, 2008:84), como si se pudiera estudiar una técnica sin haber incorporado los elementos teóricos y como si los elementos del movimiento corporal no hicieran parte de “lo musical”.

Dickson (1992), como ha sido citado en Daley (2013:29), asegura que muchos programas de dirección a menudo se limitan a enseñar solamente movimientos mecánicos abstractos y técnicas de gesto. Gambetta concluye que la precisión metronómica combinada con la adherencia estricta a los patrones tradicionales de marcación simplemente no son suficientes (Gambetta, 2005:7)

Dameson y Martínez (2015) se refieren a la “pedagogía de lo expresivo” en la dirección y señalan: “A diferencia de las pautas detalladas para la marcación temporal, los autores no definen estrategias y técnicas para el entrenamiento de la modulación expresiva, quedando esta tarea librada al plano de la intuición del director. Es aceptado que la comunicación de la dimensión expresiva va más allá del nivel básico de la marcación de esquemas temporales y reconocen que abordar su análisis constituye una tarea problemática”.

Estos mismos investigadores hacen referencia a cómo la definición, comunicación y desarrollo metodológico de los componentes expresivos de los gestos del director se evidencian desde Berlioz (1882), hasta la actualidad,⁹ sin embargo, existe un recurrente silencio en torno a cómo se corporiza esta dimensión. (Dameson, Martínez, 2015)

⁹ Garnett, 2009; Watson, 2012

Caron Daley en su estudio sobre la pedagogía Dalcroze se une a esta opinión cuando señala que la información de la partitura es insuficiente para poder transmitir su mensaje musical; indica que los directores, para alcanzar la gestualidad expresiva a nivel universitario, deben solventar por sí mismos sus carencias a través de la autoobservación, de la observación de otros directores, de la práctica lejos del ensamble, de la participación en talleres y discusiones con profesores y estudiantes. (Daley, 2013:18)

El director y escritor James Jordan insiste en que el gesto, es decir, todo lo que tiene que ver con la comunicación expresiva del director, influye directamente en el sonido de un grupo. Dice Jordan: "Si la enseñanza de la dirección ha errado en algo, lo ha hecho en el sentido de evitar la difícil discusión sobre la influencia del gesto en el sonido". (Jordan, 2009: xxv) En esta misma línea que plantea Jordan, estamos de acuerdo en que, en la medida en que los directores reciban la instrucción adecuada para construir un gesto expresivo y conectado, en esa misma medida habrá grupos más expresivos. El asunto es iniciar la discusión académica de cómo introducir ese aspecto tan importante en los programas de dirección en las universidades.

Harold Faberman sostiene, con relación a la dirección de orquesta, pero perfectamente aplicado a la dirección coral, lo siguiente: "La mayor parte del entrenamiento actual de los directores es moribunda, agobiada por una muy cuestionable tradición y rodeada por mitos egoístas y conceptos erróneos. El entrenamiento de los directores permanece prácticamente sin cambios desde los tiempos de los compositores-directores cronometradores que se paraban delante de sus bandas de músicos con un completo conocimiento del tejido creativo de su composición, pero sin una sola puntada de la técnica de dirección. El entrenamiento de los directores todavía se concentra en aprender y entender la música a costa de la experiencia técnica necesaria para transmitir este conocimiento a la orquesta. Ningún

otro componente del mundo sinfónico ha permanecido tan resistente al cambio, así que seguimos graduando directores del siglo XIX en el siglo XXI. Todo el tema del entrenamiento del director necesita ideas frescas, mentes abiertas, y una voluntad de crear una relación con una nueva competencia técnica basado en las demandas de la música.” (Faberman, 2003: 257)

Y continúa Faberman: “Basado en la experiencia con estudiantes de dirección dentro de una variedad de países y estilos de dirección, los patrones de dirección permanecen como la única técnica de dirección que se enseña. La confirmación viene cuando se evidencian las limitaciones técnicas cuando se enfrentan a una orquesta. Hay estudiantes que han ido más allá de los patrones, pero ellos imparten soluciones intuitivas a los estudiantes sin el conocimiento técnico que es esencial para traducir el instinto a un movimiento físico realizable. La constante pérdida del tiempo es analfabetismo físico”. (Faberman, 2003:258)

Garnett se refiere a la formación de directores y hace irónicamente una analogía con un policía de tránsito que sólo mueve sus manos para dar indicaciones precisas pero que no expresa nada más que eso. (Garnett, 2009: 22)¹⁰

El maestro Luis Díaz Herodier¹¹ sostiene que la expresividad debería ser algo aprendido desde los inicios de la formación musical, es decir, desde las clases de solfeo y de instrumento, pero el asunto es que esas clases también están desprovistas del elemento expresivo. “En primer lugar es que tenemos un mal solfeo, que va en contra de la expresividad, que es absolutamente técnico, que tiene que ver con pepas, duración y altura, probablemente porque no tenemos escuelas de música y

¹⁰ “Beat patterns and tempo changes are hardly more than traffic signals” (Garnett, 2009: 22)

¹¹ Profesor de dirección coral de la Universidad Central de Bogotá, en entrevista realizada por los autores de esta tesis en febrero de 2020

muchos de nuestros muchachos empiezan tarde y hay que presionar y en 5 años o 6 hay que hacer 11. No hay un proceso tranquilo o relajado.”

D.2 Teorías de la praxis coral. Diseños teóricos para la puesta en práctica

Expondremos el punto de vista de diferentes directores e investigadores que argumentan que para conseguir una dirección expresiva es necesaria la inclusión del cuerpo como medio comunicador de lo expresivo y aseguran que el desarrollo de un movimiento expresivo, a través de la consciencia corporal, es algo enseñable.

Como se puede observar, el horizonte teórico en el que se inscribe este problema de lo técnico mecánico y de lo propiamente musical es el supuesto del problema entre la relación mente cuerpo, ya sea que se conciban como entidades separadas o estrechamente vinculadas entre sí. En estudios actuales aplicados a la dirección coral, esta unidad de mente cuerpo se comienza a formular en categorías específicas que tienen directamente que ver básicamente con la corporización o encarnación (embodiment) del movimiento, la encarnación de la metáfora lingüística y gestual.

Ordás reflexiona sobre lo limitado que resulta, en el área de la enseñanza de la dirección, el centrarse en el estudio de esquemas de marcación o patrones de dirección; dice que los antecedentes en el estudio de la cognición corporizada sugieren que el análisis del gesto del director es un problema mucho más complejo que aquél que ofrece el análisis convencional de los tratados de dirección, donde el problema se centra en el dominio técnico de los esquemas básicos de marcación del pulso y el compás. El cambio de paradigma supone pasar de comprender al director como un mero coordinador, a comprenderlo como un sujeto que comunica a través de todo su repertorio de gestos los significados expresivos que le asigna a la música, y que a su vez construye mediante la géstica y junto a los coreutas la comprensión de esa expresividad consustanciada en la interpretación. (Ordás, 2013:14)

Así pues, Ordás señala cómo “estudios actuales sobre el problema mente-cuerpo en filosofía del conocimiento¹² sugieren que entender a la dirección y su géstica como producto de una acción inteligente corporizada es una manera más ecológica de comprender la tarea del director; dirigir puede definirse como corporizar patrones de expresión para su comunicación al coro y como un modo de compartir con el conjunto de coreutas una determinada interpretación”. (Ordás, 2013:14)

El mismo Ordás esboza que el asunto de la comunicación entre el director y el coro no se limita solamente al asunto técnico, sino que introduce la importancia de la gestualidad y del cuerpo como medio fundamental donde tiene lugar la actividad cognitiva y de comunicación. También se pregunta cómo encontrar la coherencia entre lo que el director quiere expresar y lo que en efecto le llega al coro y éste a su vez cómo reproduce eso que el director quiere. (Ordás, 2013:15) Nosotros preguntamos € se construye eso? Y después, ¿cómo se enseña?

Dickson explica que la mayoría de los programas de dirección se limita a enseñar técnicas abstractas y mecánicas que están divorciadas del proceso de hacer la música y el resultado que se obtiene son directores robots que entienden la mecánica del gesto, pero con poco o ningún concepto de la música misma: su forma, su flujo y su dirección, y es por eso urgente el entrenamiento de los directores a través de la metodología kinestésica propuesta por Dalcroze. (Dickson, 1992:15-17).

Bartee (como se citó en Mathers, 2005: 159) también subraya que el estudio de la dirección suele estar demasiado enfocado en la marcación mecánica del compás y suele carecer de un énfasis en el entrenamiento de la capacidad de comunicar las

¹² Lakoff, 1990, 1993; Lakoff y Johnson 1999; Clark, 1999

ideas del director a través de la música, por poca consciencia de los instrumentos que una educación kinestésicamente orientada pueda proporcionar (Bartee, 1977:192).

E. Cuestiones metodológicas

Esta investigación consiste en el diseño de una guía práctica de dirección coral que contiene, no solamente orientaciones básicas sobre la técnica de la dirección, sino orientaciones para la comunicación de los factores expresivos, en general lo que podríamos llamar la emoción estética (lo que tiene que ver con la comunicación de las emociones y sentimientos). Los elementos fundamentales para esa orientación son el cuerpo y sus movimientos y la utilización comunicativa del lenguaje común. La noción de metáfora es básica para estas dos dimensiones.

Hay dos cuestiones metodológicas fundamentales que hay que tener en cuenta. Una que se deriva de una investigación teórica general que, por un lado, corresponde a teorías del cuerpo y su movimiento y del lenguaje y, por el otro, corresponde a las teorías sobre la práctica de la dirección que van a ser el sustento inmediato del diseño de la guía y que ya no se refieren específicamente a la dimensión práctica de la dirección sino a la dimensión práctica de su enseñanza.

Hay otra cuestión metodológica adicional que corresponde al diseño de la guía. La investigación previa nos suministró los aportes básicos para la elaboración del contenido sistemático de la guía. Este contenido consiste básicamente en lo que hemos denominado exploración anatómica, exploración espacial, exploración actitudinal y exploración teórica, cada una con sus respectivos ejercicios y ejemplos. Todo el diseño de esta guía se dirige a despertar la consciencia del cuerpo, el movimiento y el lenguaje del estudiante que es uno de los aspectos fundamentales de esta propuesta. La guía no es un recetario de normas para ser cumplidas de una manera rígida. De esta manera lo que era en un principio una seria de

recomendaciones derivadas de la experiencia se convierten en una propuesta de guía sistemática para la enseñanza de la dirección coral, específicamente en su función de la comunicación de lo musical.

La revisión bibliográfica y la reflexión teórica para formular las categorías que sirven de sustento al diseño de la guía es lo que corresponde específicamente al aspecto de la investigación teórica en toda su amplitud (puramente teórica y teórico-práctica). Es decir, es toda la descripción y análisis del proceso que va del conocimiento y el lenguaje al movimiento, y del movimiento a la apropiación de este por parte del cuerpo. En principio, se presentó una dimensión teórico-práctica que va mucho más allá de la música pero que, expresamente, ha sido y está siendo aplicada a la música.

Es importante destacar aquí el hallazgo que hemos hecho de los innumerables estudios que se vienen realizando sobre la dirección coral y que han puesto de manifiesto la importancia de estos factores en la dirección por lo que tiene que ver con la eficacia de la comunicación integral de la esencia musical, en nuestro caso el coro. Podríamos asegurar que estas cuestiones no se han introducido en el escenario académico colombiano.

Para sintetizar, podríamos decir que el proceso comienza con la experiencia y va hacia la elaboración teórica y regresa a la experiencia ya sistematizada. El proceso de elaboración de la guía comenzó con dos experiencias personales: una fue la ausencia de la enseñanza de la dimensión expresiva y de la constatación de su necesidad; la otra, derivada de esta, fue la puesta en práctica de una guía inicial de origen puramente empírico con un éxito relativo en su experimentación. De allí surgieron las inquietudes fundamentales de esta investigación y las orientaciones para buscar las teorías pertinentes con el fin de dar cuenta de lo que ya se estaba haciendo. De esta manera el diseño de la guía tiene sentido si lo entendemos como un

perfeccionamiento y sistematización formal de elementos que provenían ya de la experiencia personal. Y esta sistematización se logra con toda la parte de la investigación teórica realizada.

E1. Hipótesis y objetivos

La hipótesis que nos planteamos para la elaboración de esta tesis doctoral es la siguiente:

A partir de la reflexión crítica de la teoría de movimiento de Rudolf Laban, la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson y las experiencias pedagógicas personales se elaborará una guía metodológica basada en la corporalidad, gestualidad y lenguaje común como herramientas pedagógicas que permitan que los directores de coros encuentren su gesto de dirección.

Por lo tanto, nos hemos planteado un objetivo principal que es diseñar una guía metodológica aplicable a la cátedra de dirección que involucre, además de los elementos básicos de la dirección, criterios para el desarrollo de un movimiento expresivo, así como aspectos del lenguaje metafórico para que los estudiantes encuentren un gesto de dirección que comunique la dimensión expresiva de la música.

Para la consecución de este objetivo, nos hemos planteado los siguientes objetivos secundarios:

- Examinar la teoría de la cognición corporizada como teoría base de las investigaciones sobre el movimiento expresivo aplicada a la música en general y a la dirección musical en particular.
- Examinar la teoría del análisis de movimiento de Rudolf Laban, Teoría de la Metáfora de Lakoff y Johnson, y en general las teorías que desarrollen

el movimiento expresivo y considerar estas teorías para distinguir qué elementos son pertinentes en la elaboración de un compendio teórico que apoye la creación de esta guía.

- Comparar teorías y metodologías de dirección existentes sobre todo las que hacen hincapié en la relación entre el ensayo y el concierto.
- Describir la praxis coral de una manera completa y precisa, con todos sus fases y agentes, desde la partitura hasta el concierto, para determinar la función del director en todo el proceso.
- Revisar la teoría de la acción de Hanna Arendt para explicar la tensión presente en la obra de arte entre lo técnico-mecánico y lo expresivo y describir más en detalle las funciones del director.

E.2 Entrevistas a directores. Justificación y alcance

Para enriquecer esta experiencia inicial de la guía, se hicieron unas entrevistas a directores protagonistas del escenario coral académico colombiano haciendo las preguntas básicas relacionadas con nuestra experiencia, lo que nos dio una base para corroborar la intuición de que la enseñanza formal de la dimensión expresiva no era objeto de la enseñanza de la dirección, sino que simplemente se dejaba como algo puramente personal de las capacidades y talentos de los directores. Además de la experiencia personal, hemos creído que es suficiente con una evaluación cualitativa de esta intuición como punto de partida metodológico para la elaboración de esta guía.

Como ya hemos dicho, estas entrevistas completan la intuición inicial ya mencionada de la ausencia de una enseñanza formal de lo expresivo en la dirección. No se trata, pues, de un proceso de una técnica metodológica específica que conduzca a una estadística.

Los directores que escogimos para las entrevistas son en principio, además de directores activos, profesores de la cátedra de dirección o que han tenido la experiencia de haber enseñado a dirigir. Los directores son principalmente de Bogotá, la capital de Colombia en donde se ha centralizado la actividad musical y sobre todo la formación de directores del país. Además de los directores residentes en Colombia tuvimos la oportunidad de entrevistar al director francés Mathieu Romano y al director granadino Héctor Eliel Márquez.

Con sus respuestas se pudo constatar la importancia del tema que se está tratando en esta tesis doctoral y también la ausencia del asunto del cuerpo y el movimiento en el ámbito académico.

Las preguntas que se hicieron a los entrevistados fueron: ¿cuál ha sido su formación como músico y director? Y ¿cómo aborda en sus clases el tema del cuerpo con respecto a la construcción de la gestualidad expresiva?

Como parte del tercer capítulo se hizo una reflexión con base en la entrevista realizada y se consignaron extractos de la entrevista estableciéndose una especie de conversación entre lo que el director entrevistado expresó en la entrevista y los comentarios e inquietudes de la entrevistadora.

E.3 Algunas consideraciones sobre investigaciones cuantitativas

Esta investigación se puede ubicar dentro de las que se denominan investigaciones cualitativas. Las investigaciones de corte cuantitativo y descriptivas, a pesar de que se alejan un poco del estilo de argumentos y de análisis que queremos ofrecer al lector, tienen en cuenta el objeto de estudio que nos convoca, pero no de la manera como lo enfocaríamos. El problema, para nosotros, como bien lo dice Garnett, es que estas investigaciones pretenden aislar el sinnúmero de variables involucradas en el contexto

coral y terminan eliminando los canales de comunicación en la relación director-coro. (Garnett, 2009)

Este tipo de investigaciones terminan siendo contradictorias pues al tratar de objetivar toda la información y llevarla al plano de la investigación científica, el objeto de investigación se aleja cada vez más del propósito de la investigación. Además, se quedan cortos en cuanto a la variedad de escenarios y dimensiones que ocurren en una representación coral real. Da la sensación de querer crear un ambiente lleno de asepsia que no es en absoluto el escenario de la praxis coral.

Litman se pregunta por la relación entre el gesto del director en el contexto de ensayo y los gestos que los estudiantes aprenden en la clase de dirección. El investigador quiere saber si los gestos que usa el director en un ensayo son los mismos que usa en la clase de dirección. Después de desarrollar y analizar los datos encontró que no se relacionan, son diferentes. (Litman, 2005)

Para llegar a esta conclusión Litman reúne un grupo de directores y hace el seguimiento de sus clases de dirección y luego los evalúa cuando dirigen con el coro. Para los autores de esta tesis, el hecho de que en estos dos espacios no sean iguales los gestos se debe a que el proceso de comunicación del director con el coro no es un proceso estandarizado, sino que es un proceso que es único en cada momento de la praxis. Por otro lado, la clase de dirección es solo un escenario donde se dan criterios y pautas generales.

Esta investigación nos ayuda a apoyar la idea de que el asunto de la enseñanza de la dirección no tiene que ver solamente con la imitación que el estudiante hace del profesor. En lo que se debe enfocar la enseñanza, según Litman y en lo que estamos de acuerdo con él, es en dar herramientas para que el propio estudiante explore su

cuerpo, sus movimientos y su gesto y él calibrará en su oficio como director qué es eficaz y qué no. (Litman, 2005)

Otro asunto que nos interesa de este estudio de Litman es la manera como se enfoca el análisis del gesto. Este es asumido como algo absoluto, como un esquema establecido y no como un instrumento de comunicación que es construido con el coro. Nos interesa esta manera de ver el gesto no porque estemos de acuerdo sino porque confirma la tendencia tradicional de la enseñanza de la dirección y es el hecho de ver el gesto como un elemento aislado del proceso de comunicación.

Otros ejemplos de artículos de corte cuantitativo:

“La corporeidad y la expresión en la ejecución coral: indicios de la identificación del cuerpo como productor de mensajes”. (Ordás, Blanco, 2013) En esta investigación se hace la observación y análisis de dos ejecuciones corales: con y sin compromiso corporal de parte del coro. Es un estudio de la expresión del coro ligada al movimiento a partir de un software que evidencia la diferencia. Después del análisis de variables se concluye que el movimiento es vital para darle expresión a la obra interpretada.

“Claves visuales en la dirección coral: variabilidad gestual en la comunicación de patrones temporales”. (Ordás, Martínez, Bel, Demian, 2014)

Esta investigación plantea la diferencia entre la topología del gesto (lo técnico) y morfología del gesto (lo expresivo) y añade otros elementos como el timing, la calidad y la narrativa de una interpretación. Con un software especializado compara dos obras similares en su escritura, pero diferentes cuando suenan al ser dirigidas por un mismo director.

Sara Brooks hizo una investigación que se titula: "Gender and Gesture Translation: Perception and Response in Choral Conducting" (Brooks, 2016) Un estudio sobre la diferencia que hay entre el gesto de dirección de una mujer y el de un hombre analizando las diferencias. Interesante como dato, pero la verdad es que no concebimos la dirección como un asunto de género sino de cómo podemos transmitir nuestra idea de la música no importa si eres hombre o mujer. Es importante tener en cuenta en el capítulo tres, cuando presenta el estado del arte con respecto al gesto, tiene una amplia bibliografía de la cual tomaremos varias referencias.

A pesar de nuestra reserva hacia estas investigaciones de corte científico cuantitativo encontramos una que demuestra lo que estamos planteando en este trabajo y es en la que muestra el hecho de que tradicionalmente los patrones básicos de dirección se han enseñado en un plano de dos dimensiones y la realidad es que la dirección se da en un plano de tres y más dimensiones. Este documento ilustra de una manera científica y descriptiva el asunto de la expresividad. De alguna manera son importantes estos estudios pues validan a través de un método científico el tema que estamos tratando.

"Dirección en 3D: la dimensión oculta del significado" (Dameson, Martínez, 2015) plantea que los estudios de las técnicas de dirección han estado siempre enfocados en mirar los ejes X y Y de la dirección como en un plano de dos dimensiones y se ha olvidado la importancia de las tres dimensiones para el estudio de la dirección y asegura que ese otro eje Z es el que da la expresión en el gesto de dirección.

Por otro lado, Liz Garnet muestra como la tecnología avanza rápidamente para el desarrollo de los estudios anatómicos y de recolección de datos, que pueden ser tediosos para el investigador y el lector, pero que constituyen una documentación importante para el mundo intelectual de estudios sobre la dirección. En este sentido

se muestra el ejemplo del experimento llamado “Conductor’s jacket” de Teresa Marrin Nakra¹³, diseñada para medir la actividad muscular, respiración, ritmo cardíaco y temperatura usando una piel galvánica que responde al director que la use. Los resultados de esta investigación se consignaron en los “Manuales de dirección Nakra” (Garnet, 2009:50)

Este trabajo consta de cuatro capítulos. El primer capítulo tratará de la dirección coral como tal. Iniciaremos con una contextualización histórica de la dirección como oficio y expondremos cómo se introdujo en la esfera académica, teniendo como foco el asunto expresivo. La teoría de la acción y su relación con la fabricación, de Hanna Arendt, nos permitirá formular el asunto de la tensión que hay entre lo técnico y lo expresivo en la interpretación. Se hará una descripción general de las fases y los agentes de la praxis coral. Nos detendremos a revisar el papel del ensayo en todo el proceso de la interpretación, así como también la función del director en traducir el mensaje musical al grupo teniendo en cuenta lo teórico- técnico y lo expresivo. Haremos un análisis descriptivo de lo que hace referencia a la comunicación entre el director y los coreutas en el ensayo como punto fundamental en la transmisión del mensaje musical que trae la partitura. Hablaremos del cuerpo y su movimiento, su protagonismo en todo lo que se refiere a la comunicación del director con su grupo durante los ensayos y el concierto.

En el segundo capítulo hablaremos en concreto de la enseñanza de la dirección coral. Formularemos los principios teóricos que tomamos en cuenta para la construcción de la guía para la enseñanza de la dirección.

¹³ Marrin Nakra, Teresa. 2006 *Inside the Conductors Jacket: Analysis, Interpretation and Musical Synthesis of Expressive Gesture* 2000 [cited 14 December 2006].

En el tercer capítulo presentaremos la dirección coral en el contexto académico colombiano. En el desarrollo de esta presentación mostraremos las entrevistas hechas a diferentes directores de la esfera coral colombiana añadiendo breves comentarios con el objetivo de darle un lugar al tema de la enseñanza de la dimensión expresiva en el pènsum de las clases de dirección. También se relatarán diferentes experiencias personales propias o ajenas que han alimentado el tema que estamos tratando y que son parte fundamental en la construcción de la guía.

El cuarto capítulo es el diseño de la guía para la enseñanza de la dirección que consta de una serie de ejercicios y ejemplos que hacen referencia a diferentes tipos de exploraciones: la exploración anatómica, la exploración espacial, la exploración actitudinal y la exploración teórica.

CAPITULO I. La acción coral: Fundamentación y dispositivos.

Introito

Muti, gran director de orquesta italiano cuenta que le dijo otro gran director, Vittorio Guía, cuando éste tenía 90 años: “¡qué lástima que esté cerca de la muerte justamente ahora que estaba aprendiendo cómo dirigir!” El comentario de Muti es el siguiente: “esto significa (que dirigir) no es solo marcar los tiempos sino tomar del alma de los músicos la música, los sentimientos, ¡los sentimientos!, no las notas; las notas son la expresión concreta de los sentimientos. Y eso es algo que hace que dirigir sea la profesión más difícil del mundo. Porque nosotros tenemos una idea que debe ser expresada a través de los brazos y luego debe ir a través de los instrumentos que son ejecutados con los dedos o con la boca de los músicos y luego ir hacia al público. Por lo tanto, es un camino demasiado largo; marcar los tiempos es muy fácil, cualquiera lo puede hacer, ¡cualquiera! Hacer música es muy, muy difícil. Ahora todos están pensando aquí en este lugar, “¿en qué posición está usted, por qué parte va?” Yo creo que estoy en la mitad del camino; y estoy seguro de que no llegaré a la otra orilla del río, porque detrás de las notas habita el infinito, que significa Dios y nosotros somos demasiado pequeños frente a Dios”.¹⁴

En este capítulo describiremos la función del director y su evolución en la historia teniendo en cuenta la expresividad como tema fundamental. Después haremos una descripción general del escenario en que se desenvuelve la praxis coral tomando la teoría de la acción de Hannah Arendt que nos sirve para situar las fases (partitura, ensayo y concierto) y los agentes (compositor, director, coro y público) que

¹⁴ Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=AJI63rcvn6s>

intervienen en esa praxis. Esta teoría nos sirve para entender la tensión que existe en el proceso de puesta en práctica de la obra musical entre su dimensión técnico-mecánica y su dimensión expresiva musical mostrando la relevancia de la interpretación como algo nuevo y creativo por sí mismo.

Ubicaremos el ensayo como fase esencial de la dirección coral y describiremos la interacción del director con su coro en relación con la comunicación de lo musical. En seguida introduciremos las categorías fundamentales que nos dan cuenta del contenido de esa interacción: la unidad mente cuerpo y la importancia del cuerpo como ámbito general donde se sitúan lo que se denomina cognición corporizada y las nociones que tienen que ver con ella (Kinestesia, Euritmia, el enfoque pedagógico de Willems).

1.1 Panorama de la dirección musical: evolución de la función específica del director y la expresividad como tema de la dirección

El maestro Miguel Ángel Caballero¹⁵ nos relata que “al estudiar la historia de la dirección vemos que el origen del director es el chamán. Él es la primera persona que conforma una especie de centro; desarrolla una dinámica centrípeta inicialmente alrededor de él que se vuelve centrífuga en donde él es el centro. La manera de comunicarse no es exactamente el lenguaje pues el lenguaje está poco desarrollado, entonces el gesto entra a completar el lenguaje oral, hablado a través de una dinámica que se llama danza.”

Por otro lado, según Sachs, la dirección coral como práctica más o menos sistemática tiene una extensa tradición que se remonta hasta la Grecia Clásica donde el coro está principalmente ligado al teatro, es más, este hace parte de la obra. Ya desde estos

¹⁵ Entrevista del 16 de julio de 2018 en Cali, Colombia

momentos se registra la aparición de una modalidad de ejecución musical grupal en donde la mayoría de los participantes cantan e incluso danzan coordinados por otro de los participantes que es especialmente designado para tal fin. (Sachs,1927)



El Parnaso de Anton Raphael Mengs (1728-1779)

Martínez Vera, por otro lado, dice que la dirección musical ha tenido una tradición desde tiempos prehistóricos donde se relacionó con lo religioso. El mago, brujo o chamán son el vehículo de su poder, pue eran los conocedores de las melodías y los ritmos sagrados: en el Imperio Chino la música estaba sometida a la vigilancia de Confucio, en el Imperio Egipcio por sacerdotes, y en Grecia los dioses y los héroes eran los portadores y transmisores de la música. Es por esa razón que el músico ha

estado ligado desde la antigüedad a la realeza y las élites del poder en general.
(Martínez Vera, 2005: 2)

Los primeros esbozos de la quironimia¹⁶ o el arte de mover las manos, se dio en el teatro griego, señala Martínez Vera. Los documentos más antiguos señalan dos formas distintas de llevar el compás:

- La forma audible, por medio de golpes o llevando la voz cantante, procedimiento que se mantuvo hasta el siglo XVII y aún en parte hasta ahora.
- La indicación del curso melódico y rítmico con la mano, completada ocasionalmente por medio de movimientos de cabeza, de los brazos o del cuerpo entero. (Martínez Vera, 2005:4)

En un estudio minucioso sobre las diferentes técnicas de dirección a través de la historia, Pablo Fernández Rojas nos revela que existen razones suficientes para defender que aspectos muy básicos y comunes en las técnicas modernas de dirección de conjuntos musicales están presentes en la quironimia gregoriana. (Fernández Rojas, 2017: 96) El canto gregoriano es un género vinculado a lo religioso, dedicado a la alabanza del Dios de la tradición católica; es de ritmo libre, textura monódica y con un papel protagónico del texto. Fernández Rojas indica que la raíz ontogenética de la dirección musical está en el primer director de conjuntos musicales de nuestra historia, es decir, en el maestro de canto gregoriano. (Fernández Rojas, 2017:92)

¹⁶ Entendemos como quironimia (Cheironimia, denominación inspirada en los griegos) al “lenguaje de la mano”, la utilización de movimientos manuales por parte del director, para significar los elementos rítmicos de la obra musical y sus distintos matices, con el fin de lograr la más perfecta interpretación. (Ordás, 2013)

Coro de canto gregoriano



Fernández Rojas indica que existe una escuela de interpretación de canto gregoriano denominada Escuela de Solesmes¹⁷, datada de comienzos del siglo XX, que divide los elementos musicales gregorianos en términos de arsis y thesis, entendiendo arsis como gesto ascendente y thesis como gesto descendente.¹⁸ Estos conceptos usados en la quironimia gregoriana además del estudio detallado del canto llano como composición melódica de una riqueza musical invaluable se tendrán en cuenta más adelante para las propuestas metodológicas de la guía de enseñanza de la dirección que proponemos.

Martínez Vera nos señala que la figura que llamamos actualmente director, en un inicio era un mero coordinador de un grupo de músicos quien llevaba el pulso de la

¹⁷ La Escuela de Solesmes se inicia con el método ideado por Dom Mocquereau, sistematizado por su discípulo Dom Joseph Gajard. *Método completo de Canto Gregoriano según la Escuela de Solesmes*. Ed. Abadía de Montserrat, Barcelona, 1959 (Fernández Rojas, 2017)

¹⁸ Ídem: 92

obra musical. Avanzando un poco en la historia, el mismo Martínez Vera nos cuenta una anécdota muy conocida sobre el uso del bastón en el período barroco para llevar los pulsos por parte de algún miembro de la orquesta. En 1687, al guiar a 150 músicos en una actuación de un Te Deum, Juan Bautista Lully (1632-87), el maestro de música de Luis XIV, usó una *canne* (vara muy grande) para golpear ruidosamente en el piso según se requiriera. Batió con tanta fuerza que se golpeó un dedo del pie con la punta del bastón. Rehusó dar a su médico el consentimiento para cambiar de dirección el dedo de su pie gangrenoso, muriendo poco después por dicha causa. (Martínez Vera, 2005:6)

Más adelante, en 1701, el lexicógrafo Thomas Janowka describe tactos, para la medida ordinaria, como un movimiento de la mano que va de abajo a dentro, fuera y arriba, tomado de la cruz "+", creándose el espejo de dirigir, (en nombre del Padre, Hijo y Espíritu Santo): el patrón que se convirtió en el estándar para la marcación de los tiempos de un compás de 4/4. (Martínez Vera, 2005: 6)

Relata Vera que, en el Barroco, el músico que tocaba el teclado haciendo el bajo continuo (base armónica) era el que llevaba el liderazgo rítmico y en algún momento de necesidad marcaba el pulso. El primer violín o concertino también estaba en una posición privilegiada para que todos los músicos del conjunto pudieran ver sus señales de entradas y cortes. (Martínez Vera, 2005: 7)

En adelante ya se empezaron a perfilar los músicos con ideas concretas sobre el arte de la dirección. Weber (1786-1826) fue el primero en ver al director como un intermediario entre los cantantes y los músicos de la orquesta. Decía que los instrumentistas suelen ser meticulosos a la hora de medir un fragmento musical mientras los cantantes suelen tener una mayor elasticidad. El director, a modo de árbitro, es el que establece el orden entre estos extremos. Spontini (1774 -1851) hizo

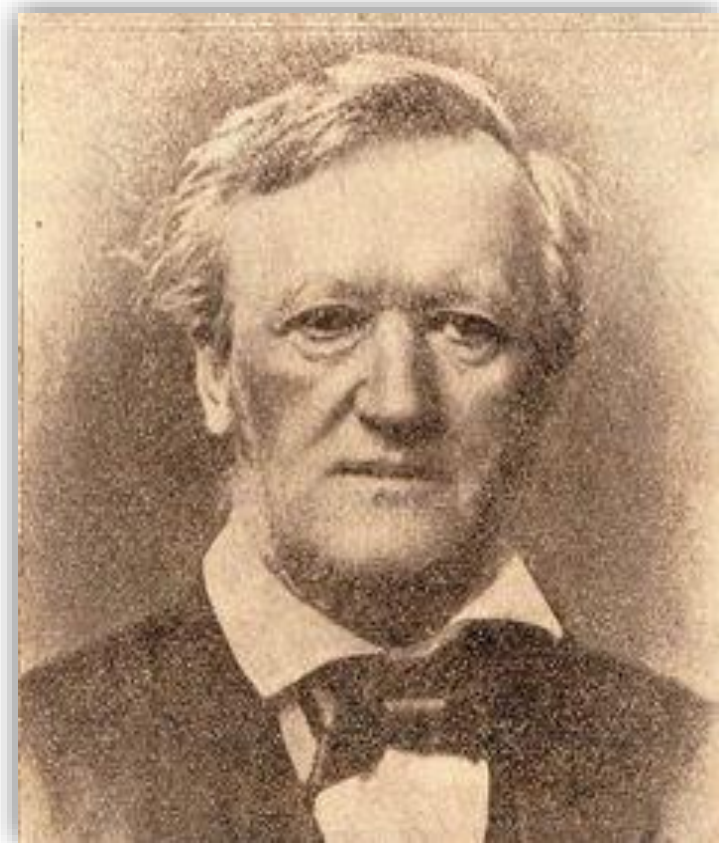
énfasis sobre la importancia de la mirada del director. Pero fue Mendelssohn (1809-1847) quien consolidó, en el podio, el poder de los directores corales en el concierto, estableciendo métodos modernos de ensayo (Martínez Vera, 2005: 10)

En el siglo XIX Liszt introdujo reflexiones sobre el asunto de la expresividad en el gesto del director. Se evidenció la necesidad de que los directores desarrollaran habilidades nuevas, llegando así los primeros conceptos filosóficos con Liszt (1811-1886): pasiones y sentimientos. Es decir, para Liszt, la técnica y el virtuosismo estaban vacíos sin la expresión del carácter. Liszt enfatizó lo poético sobre lo mecánico, resumiendo su tesis en "no somos pilotos remeros". En la época donde Mendelssohn y Berlioz apenas habían establecido un estándar, las orquestas estaban desconcertadas por los nuevos movimientos de Liszt. Él no marcaba el compás, solo marcaba los acentos. Estos gestos se basaban en: curvas lentas en el aire para los expresivos y fuertes golpes con el puño para los acentos. La batuta era utilizada en ritmos agitados, si antes no la dejaba, como solía hacer. Esta forma original de gestos era una distracción para la orquesta, pero también fue un intento de poner el matiz en conocimiento de la orquesta misma. (Martínez Vera, 2005:11)

Platte señala cómo en el siglo XIX se hizo necesario el liderazgo del director a causa del creciente tamaño de las orquestas y la necesidad de alguien que conociera el estilo de las diferentes épocas y la manera de presentar las complejas obras compuestas. (Platte, 2016: 24)

Es así como con Richard Wagner se establece el papel del director como lo conocemos en la actualidad. Wagner (1813-83) propone que el tempo ha de ser flexible y el director ha de acelerar y retardar el tiempo en favor de lo que está escrito en la partitura. Es sabido que Liszt usó esta manera de interpretar "rubato" en el piano, pero no supo llevarlo a la dirección, mientras que Wagner sí lo consiguió, para este

compositor y director el matiz más importante para la verdad musical lo revela el tempo... el tempo correcto conduce automáticamente al estilo, y al carácter verdadero. (Wagner, 1869:13)



Richard Wagner.

Para Wagner la prueba de esto es que los anteriores compositores usaron sólo las indicaciones italianas para el tempo. Bach casi nunca dio una indicación de tempo. Leopold Mozart decía que el tempo hay que deducirlo de la obra misma. Wagner fue repetidamente criticado por “acelerar y reducir el tempo”. Las modificaciones en Beethoven, de tiempo y reorquestación, fueron siempre hechas para aclarar el significado interior de la obra. El aporte más importante que hizo

Wagner fue el haber comprendido la complejidad de la función del director y que éste trabajo era preciso alejarlo del creador y ser encomendada a especialistas. (Wagner, 1869:13)

El maestro Guerasim Voronkov ¹⁹ nos cuenta un poco de la historia de la dirección:

¹⁹ Profesor de dirección de orquesta de la Universidad Nacional de Colombia en entrevista de febrero de 2020 realizada por los autores de esta tesis

“Históricamente en la dirección se dependía mucho del maestro, como en el Kung fu, en donde los estudiantes son imitadores del maestro, imitadores de un estilo. En ese entonces (en los inicios del desarrollo de la dirección) el gesto del director no tiene una relación directa con el sonido, no producía directamente el sonido. Estamos hablando de una profesión que en el siglo XIX era nueva y en el camino iban descubriendo y preguntándose cómo funcionaba. A principios del siglo XX aparecen las escuelas de dirección en los conservatorios de música donde se impartían las clases de dirección. Pero curiosamente estas clases aparecieron más tarde, primero aparecieron las clases de piano, de violín o de instrumento y después se consideró que la dirección también era una profesión que se debía estudiar. Hasta entonces no, era un don o un talento natural o algo más bien personal que no había que estudiarlo, más bien había que estar al lado de un director o profesor y ver lo que hacía.”

Con respecto a lo que nos cuenta Voronkov podemos observar como la necesidad de esa dimensión expresiva, más allá de lo puramente técnico-mecánico siempre ha estado presente en la enseñanza de la dirección pero según como sea la sensibilidad y el conocimiento del profesor de dirección se ha acentuado en menor o mayor grado esta necesidad de enseñar esta dimensión; sin embargo no ha sido tematizada para formular una orientación formal y sistemática de este aspecto, siempre se ha dejado a los recurso puramente personales del docente.

El tratado de H. Scherchen publicado en 1929, sí sostuvo la enseñanza de la dirección en los conservatorios y academias, transmitiendo unos principios técnicos de dirección o una técnica base. En 1940 Stokowski fundó en Tanglewood una escuela de dirección, siendo uno de sus primeros alumnos Bernstein, y otros destacados como Claudio Abbado y Seiji Ozawa. Hans Swarowsky fue profesor en la Escuela Superior de Música de Viena en 1946, estando entre otros alumnos: Jesús López Cobos, Zubin Mehta y Miguel A. Gómez Martínez. (Martínez Vera, 2005:23)

Hemos constatado cómo los grandes compositores hicieron su aporte a la reflexión sobre la necesidad de alguien distinto al compositor para que cumpliera la tarea de mediador entre la partitura y la orquesta y de esta con el público. Vemos también cómo la necesidad de comunicar la emoción estética se fue volviendo una necesidad como parte fundamental de la función del director.

El maestro Guerasim Voronkov señala los diferentes tipos de escuelas dirección que se han desarrollado. Estas son escuelas que han resultado de una evolución natural de las necesidades en el quehacer de un director:

“Hay grandes escuelas, o maneras de dirección. Yo lo defino: la manera italiana, del Conservatorio de Milán, en la cual todo es muy redondeado y los tiempos están siempre en el mismo sitio, sólo se diferencian el uno, dos o tres por la dirección. Lo importante es la dirección de la mano, pero no el punto en donde se da, porque siempre debe tener la misma profundidad.

La otra escuela es la austriaca, o de la de Viena, por decirlo de alguna manera, en la que el gesto geográficamente tiene que estar en sitios diferentes, es más o menos la escuela que pasó desde Alemania a Rusia, que podemos decir que es la escuela rusa también.

La tercera escuela es la francesa, que viene del mundo coral, no tan sinfónico. Dicen que la escuela italiana-austriaca utiliza la ley de la gravedad: donde cae la mano el sonido esta abajo, pero en Francia dicen que haciendo este gesto se aplasta el sonido, no respira el sonido, entonces debe ser al revés, hacia arriba. A mí como músico me molesta mucho, pero es así, no hay nada que hacer, están buscando otro tipo de sonido u otro tipo de relación con el sonido”.

Por lo relatado anteriormente por el maestro Voronkov, podemos notar que la enseñanza de lo expresivo se ha dado por varias vías: por vía de la imitación, y por vía

de la enseñanza académica a partir de la experiencia. En general, como lo hemos constatado a partir de este relato, el director no estudiaba dirección, sino que estudiaba un instrumento y después se hacía director así que su capacidad y desarrollo de lo expresivo se daba en el aprendizaje de ese instrumento, tal vez por eso se daba por hecho la expresividad en los directores.

Según Martínez Vera fueron y son varios los factores que han hecho retrasar la evolución de la dirección orquestal. Estos factores son:

- Los directores “nacidos”. Al mismo tiempo que en los conservatorios comenzaban a enseñar la dirección orquestal, otros “dotados” del momento, Bülow, Nikisck, Toscanini, Stokowski, etc. Fueron imagen de la dirección como regalo mágico; “los directores nacen, la dirección no puede ser enseñada” decía Toscanini. Mientras Boulez comenta “el dirigir sólo se puede aprender con la orquesta”.
- Los directores-compositores capaces de modificar a su gusto la obra, re-instrumentándola o eliminando pasajes de esta. En contra de esto estaba Bernstein; “quizá el requisito primario del director sea ser humilde ante el compositor, (...), la música misma, después de todo, es la razón para la existencia del director”.
- La orquesta “Virtuosa”. La experiencia profesional de los músicos de la orquesta ha simplificado el trabajo de los directores en el repertorio estándar. Las orquestas excelentes no permiten en una actuación bajar su nivel por ser dirigidos por una persona técnicamente deficiente. Estamos en el punto donde la música se aleja del mercado. Un claro ejemplo es el aficionado que, sin saber de música, contrata a un profesor para que le enseñe los gestos básicos y contratar posteriormente a una orquesta para dirigir un concierto. (Martínez Vera, 2005:23)

Por último, queremos señalar el aporte del maestro de dirección japonés Hideo Saito²⁰ a la técnica de dirección moderna. Saito fue maestro de Seiji Ozawa (1935), gran director de nuestros tiempos. Jordan en su propuesta para una dirección expresiva ha tenido en cuenta algunos aspectos del método Saito. Este método de dirección se basó en dos conceptos básicos que son: los golpes verticales y horizontales del gesto del director y las leyes de su comportamiento físico. (Jordan, 2009:42)

El Maestro Guerasim Voronkov señala con relación al método Saito de dirección:

“Es una especie de método Suzuki, pero en dirección. Él estructuró la enseñanza, y lo puso por escrito, muy bien estructurada, muy bien hecha, puedes estar de acuerdo o no, pero funciona. Yo diría que no es algo nuevo, sino como una sistematización de algo que ya existía. Como los coches japoneses que han partido de la máquina alemana, pero lo que han hecho es algo casi mejor. Han capitalizado la tradición y han hecho sus aportaciones”

Recogiendo todo lo anterior consideramos que la dirección musical ya no se limita al papel de coordinación o marcación de un pulso, sino que ha llegado al punto de evolución en el cual el director, como todo instrumentista, comunica a una audiencia una idea musical a través de un instrumento grupal: coro, orquesta o banda.

Los autores de esta tesis estamos de acuerdo con que la dirección debe enseñarse como una formación separada a la del instrumentista, con un programa específico, pero esa enseñanza no se agota en simplemente transmitir los esquemas básicos de dirección (patrones de 2/4, ¾ y 4/4), sino que se trata de hacer comunicable algunos aspectos de la expresión misma de la idea musical esencial. Si bien es cierto que esa

²⁰ Saito, Hideo. (1988). The Saito Conducting Method Translated by F. Torigai. Edited by W. Toews. Tokyo. Ongaku No Tomu Sha Corp. and Min-On Concert Assoc.

expresividad viene de algo personal en el intérprete (como director o como instrumentista), sin embargo, hay aspectos que sí se pueden enseñar formalmente para que los estudiantes saquen de sí mismos esos elementos expresivos. La guía que proponemos en este trabajo va en esta dirección.

1.2 La actividad coral como fabricación (*work/poiesis* y *tejné*) y como acción (*action/praxis*). Teoría de la acción en Hannah Arendt

En este trabajo tendremos en cuenta la Teoría de la Acción de la filósofa alemana Hanna Arendt²¹ que nos permitirá contextualizar con claridad nuestra concepción de la dirección y específicamente toda la idea de lo que llamaremos la praxis coral. Lo que vamos a describir inmediatamente se deriva de esta concepción.

Hemos escogido el término praxis coral, a pesar de que esta actividad tiene también un componente de proceso técnico de producción, porque lo que nos interesa recalcar es el aspecto único, creativo, novedoso e irrepetible de esta actividad.

Hannah Arendt distingue tres tipos de actividades del ser humano que le definen su condición humana: la labor (*labor*), el trabajo o fabricación (*work, poiesis, tejné*) y la acción (*action, praxis*). La labor es la actividad que se requiere para mantener la vida biológica: la alimentación, las tareas del hogar, etc., y lo que produce son bienes de consumo; es repetitiva y su proceso mismo no se distingue del resultado.

²¹ La teoría de la acción como una de las actividades humanas se encuentra en *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral, 1974; traducción de Ramón Gil Novales. Reeditado: Barcelona, Paidós Ibérica, 1998. Capítulo V :199-265. Los primeros capítulos de este texto corresponden a las otras dos actividades, labor y trabajo (fabricación) Para una síntesis que hace la misma Arendt de todo el libro de *La condición humana*, véase “Labor, trabajo, acción. Una conferencia” (1957) en Hannah Arendt, *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona, 1995:88-107

*Hannah Arendt.*²² [Enlace](#)



Pero lo que aquí nos interesa es la caracterización de la fabricación y la acción pues según Arendt en la obra de arte intervienen estas dos actividades a pesar de que son diferentes y hasta opuestas entre sí. De este modo se puede decir que la obra de arte vive de la tensión entre las exigencias técnicas de su objeto final dentro de la lógica medios-fines, y por lo tanto mensurable y predecible, y las exigencias de la praxis que no es mensurable ni predecible. Los objetos de la fabricación se independizan del proceso que los produce, en cambio el resultado de la acción es la acción misma. Así pues, la característica de la fabricación es su duración y la de la acción es su fugacidad.

²² Hannah Arendt (1906-1975) filósofa y teórica alemana, una de las pensadoras más importantes del siglo XX.

El trabajo o fabricación es la actividad en la que se producen los bienes útiles. Son por lo tanto objetos duraderos, resultado de los procesos que se caracterizan por la utilización de instrumentos o herramientas y sometidos a procedimientos determinados previamente concebidos. La acción, que es la actividad cuyo resultado no es un objeto que se independiza de la actividad misma, sino que es esta misma actividad, es irreversible; indica una total novedad, es un acontecimiento, es frágil en su duración. En la acción se revela el agente como alguien único, como dice Arendt un *quién* y no un *qué*.

Otra derivación que pone en evidencia la fugacidad de la acción, el hecho de ser un acontecimiento es que cualquier artista después de una presentación puede dar fe de que ante la exposición pública sólo queda la aceptación de lo que resultó: es posible que pensemos que hubiera podido ser de otra manera, pero lo real es lo que resultó y por lo tanto cualquier otra consideración solo puede ser tomada en cuenta para otra presentación. Cabe agregar que una presentación nunca será exactamente igual a presentaciones previas, la obra puede ser la misma pero cada concierto es diferente. La significación no es la trascendencia musical sino el hecho de que se haya producido en ese momento porque, como dice Arendt, los resultados de la acción no son fines sino acontecimientos y, en cuanto a acción no hay causalidad mecánica entre uno y otro; sin embargo, sí existe un hilo conductor causal en cuanto es un proceso de producción (*poiesis*) y desde este punto de vista es susceptible de perfeccionarse formalmente la interpretación para aproximarla a una mejor comunicación expresiva. Pero por otro lado la obra musical y su interpretación son procesos de producción y, por lo tanto, como tales, son duraderos: la gran paradoja, la música es fugaz y pasajera y es duradera.

Por otro lado, para Arendt la acción primordial es la acción política. Es la actividad que hace humanos a los seres humanos. Aunque todas las actividades son parte de la

condición humana, la acción es donde se revela de una manera más diferenciada lo que es un ser humano. Sin embargo, podemos decir que la concepción de la acción en Arendt, aunque se refiera específicamente a la política, que para Arendt es ante todo lo público, su descripción de la política es hecha en su mayor parte en términos estéticos, además de referirse concretamente a la obra de arte, sobre todo a las artes interpretativas (performing arts) como praxis. (Yi-huah Jiang, 1994: 2) ²³

Arendt denomina espacio de aparición a la irrupción plural de los agentes en el espacio público y le llama poder a la capacidad que tienen esos agentes en el espacio de aparición para actuar concertadamente. (Arendt, 1998: cap. V) En esta idea se manifiesta de una manera más precisa la analogía entre lo que para Arendt es el objeto primordial en la política con la dimensión estética y es que lo político es para Arendt, ante todo, lo público y para ella, la aparición en público es esencial para la realización humana y eso también se puede aplicar a la interpretación y en concreto a la interpretación musical.

1.2.1 Tensión entre la fabricación (lo técnico) y la praxis (lo expresivo)

Para ubicar específicamente a la obra de arte siendo al mismo tiempo dos tipos de actividades distintas y opuestas, retomemos lo dicho para aclarar este punto. Arendt ubica la obra de arte, en principio, como fabricación. De esta manera está sujeta a la lógica de medios-fines en el que los criterios técnicos y la utilización de herramientas conducen a la producción de objetos independientes del proceso y durables.²⁴ Pero como acción, revelan la presencia del agente y son únicas e irrepetibles; obviamente

²³ Cada vez los comentaristas actuales de Arendt se aproximan a privilegiar la mirada estética de Arendt con referencia a la política. Yi-huah Jiang es un ejemplo de esta mirada en su artículo “Politics Aestheticized: An Interpretation of Hannah Arendt’s Theory of Political Action” del Journal of Social Science and Philosophy, 1994: 303 – 340

²⁴ Es significativo que Arendt, en su libro La permanencia del mundo y la obra de arte págs. (184-190), en la organización de los capítulos ubica la obra de arte entre la fabricación y la acción: el último numeral del capítulo sobre el trabajo (*producción – work*) a la obra de arte es precisamente el numeral inmediatamente anterior a su exposición sobre la acción)

la música en tanto se manifiesta como obra de arte, tanto en su fase creativa (la partitura) como en su fase interpretativa (la representación en el escenario) comparte esta característica: es poiesis y es praxis, es decir, es trabajo, fabricación o producción y también es acción. Es por esta razón que los comentaristas de Arendt ponen de relieve lo que la misma filósofa percibe que es una tensión interna a la obra debido a que las dos actividades son opuestas. (Birulés y Lorena, 2014)²⁵

En síntesis, lo que podemos poner de relieve es que una de las manifestaciones de esta tensión en la praxis coral es la que se manifiesta en la eterna discusión, que ante todo se presenta en el ensayo (como el mismo proceso de producción), entre la relevancia que se exige de perfección técnica y la exigencia simultánea de creatividad expresiva.

Alejandra Marín introduce un comentario a propósito de esta tensión, hablando específicamente del gesto en la danza: “El gesto surge de la tensión que hay entre lo técnico y lo expresivo. Se debe dominar toda la parte fisiológica y orgánica y al mismo tiempo hay que decir algo personal y único sobre lo que se quiere expresar. Lo uno no existe sin lo otro. Y si se le da importancia más a lo uno que a lo otro, deja de existir el gesto.” (Marín, 2009)

²⁵ Cita textual “... Arendt anota que la obra es fruto de un hacer (poiein) que está vinculado a la acción (prattein), dado que el mundo que constituye no es reductible al mundo de los demás objetos fabricados. Parecería pues que las consideraciones arendtianas estuvieran habitadas por una tensión entre poeisis y praxis, quizá porque para ella la literatura, y cualquier arte, es entendida y valorada en términos de pensamiento político. De ahí que, al subrayar la cercanía de lo poético y lo político, trate de mostrar que la obra de arte concierne al acontecimiento, tiene la capacidad de comenzar y de recomenzar. En resumen, Arendt expone con variada intensidad una triple caracterización del arte: como reificación que estabiliza materialmente el mundo; como monumento que lo celebra y que transmite de generación en generación su singularidad de manera ejemplar y memorable; y, por último, como gesto performativo inaugural cuya provocación nos interpela a través del tiempo.” (Birulés y Lorena, 2014:25-27)

Pina Bausch. Enlace



Nunca sobra resaltar, que la interpretación musical es la expresión del alma de los instrumentistas y tiene como destino ser comunicable a un público, porque de otra manera, sólo producir una interpretación técnicamente “perfecta”, es decir, fijándonos solamente en el conocimiento y el dominio técnico, disminuiría su comunicabilidad ya que el objeto no sería comunicar teniendo en cuenta el destinatario, sino sólo expresar la perfección mecánica y estandarizada de la partitura. En este caso el objeto central sería la expresión de la perfección técnica y no la comunicación de la esencia de la música misma inscrita en la partitura, la obra del compositor. Todo lo anterior es la descripción del planteamiento de Arendt sobre la política y la esfera pública y su aplicación en el ámbito de la música y concretamente de la praxis coral.

Miremos otros vínculos del planteamiento de Arendt con lo que en esta tesis queremos subrayar. Lo que Arendt llama artes creativas, Rudolf Laban, coreógrafo húngaro y principal referencia teórica de esta tesis, lo llama artes estáticas y plásticas y son la arquitectura, la escultura y la pintura; y lo que Arendt llama artes

performativas, Laban lo llama artes dinámicas y son el teatro, la danza, el mimo, el ballet y la música. Laban concuerda con lo que Arendt señala en cuanto a que, en las artes dinámicas o interpretativas, cada fase de la representación va desapareciendo casi inmediatamente después de haber aparecido y en las artes plásticas o creativas, el poder dinámico del creador ha quedado guardado como reliquia en la obra. La actividad de su mente queda revelada en la forma que ha dado a su material. (Laban, 1984:23).

En este orden de ideas podríamos decir que, en la praxis coral, el proceso de montaje de una obra se refiere, primordialmente a un proceso de fabricación y el camino que lleva y culmina con la presentación y la realización de un concierto es primordialmente la acción (praxis). Vale advertir aquí que las dos actividades se articulan una con la otra lo que no hace distinguible cuándo se sucede una y cuándo se sucede la otra. Como en la acción o praxis es donde se manifiesta la esencia del arte que es lo creativo, lo novedoso, lo único, a estas dos actividades que configuran el hecho artístico-musical que es la dirección coral, lo denominaremos praxis coral.

1.2.2 La interpretación como creación

La música, comparte con otras artes, como la danza y el teatro una complejidad que no tienen artes como la pintura, la poesía o la arquitectura y es que hay un proceso inicial cuyo resultado es un texto, que en música es la partitura, y hay un proceso en donde se pone en público lo que está en la partitura, que es la interpretación. Así pues, podríamos establecer de una manera simplificada, que la praxis musical consiste en dos actividades que se diferencian entre sí pero que no se pueden separar: por un lado, la composición de la obra y por otro lado la interpretación.

En términos generales cuando se habla de la creación o de la acción musical como creación artística se habla de la composición, sin embargo, la interpretación, y esa es

nuestra concepción, es también una creación. Aún más, esta distinción es exclusivamente conceptual porque, en la práctica, es imposible pensar una composición musical sin su interpretación. Sin embargo, tanto el proceso de composición como el de interpretación tienen sus propias exigencias técnicas que son diferentes una de otra.

Siguiendo el esquema arendtiano podemos resumir lo dicho anteriormente acerca del proceso de la praxis coral en su conjunto de la siguiente manera: el compositor es el que plasma su creación en una partitura, un cúmulo complejo de signos que tiene como destino ser interpretados y, si bien el compositor es el artista creador de la obra única, los intérpretes a pesar de que se sujetan a la partitura, son partícipes de la creación, y aún más la misma interpretación en su resultado final es una obra por sí sola, es decir, resultado de un proceso de producción y también portadora de eso único de la obra que hay que comunicar.

De lo anterior podemos afirmar que el acto creador en la música no solo se revela en la partitura que escribe el compositor sino también en su interpretación. Aunque esté íntimamente relacionada con la creación del compositor, se puede singularizar como acto creativo independiente: de hecho, siempre habrá diversas interpretaciones de una misma obra, pero, además, como ya hemos dicho, el mismo acto creador del compositor no tiene pleno sentido si no es interpretado.

Así pues, podemos formular -siguiendo la terminología de Arendt-: el montaje es el proceso de construcción (fabricación) de la obra sujeta a todas las exigencias técnicas de cualquier proceso de fabricación, pero con el añadido de que debe tener en cuenta que su resultado no es un bien o un útil como cualquier otro y el espacio de aparición de la praxis es la representación en el concierto que es el espacio donde se juega la manifestación artística como algo único e irrepetible.

Con respecto a esto Alberto Grau asegura que un director coral es un creador, porque transforma códigos en sonidos en los que despierta el alma de quien los escribió, pero también la suya propia, transmitiendo en sonidos de otros tiempo o lugares, experiencias del presente (Grau, 2005: XIV) y más adelante dice que el director de un coro tiene que asumir la difícil y hermosa tarea de hacer música a partir de una partitura. Por eso su desempeño es equiparable en condición creativa al del compositor. (Grau, 2005: 27)

1.2.3 La comunicabilidad, aspecto indispensable en la obra de arte

En el intento de trasladar lo que dice Arendt, y en particular con referencia a la interpretación musical de una obra, podemos decir lo siguiente. Por un lado, para que se produzca el goce de la obra musical en el audiente, el intérprete debe comunicar el goce que le produce a él mismo la interpretación de esa obra y todo lo que ella significa para él. El intérprete debe tener la capacidad de comunicar todo lo que la obra ha suscitado en él a través de su instrumento o, en este caso, del grupo que dirige.

Ahora bien, haciendo un análisis inicial de lo postulado por Arendt en cuanto a que se interrelacionan dos tipos de actividades diferentes en la praxis coral, podríamos decir: si el artista sólo se interesa en plasmar en su obra lo que proviene del dominio del conocimiento y las destrezas y habilidades para manejar los instrumentos de producción, acumulando y asimilando información, el interés se centra en alcanzar ese dominio. Pero si vuelca su interés en el auditorio o el espectador lo que intentará no es simplemente acumular información y destrezas sino ir poniéndolas al servicio de la comunicación que es la transmisión de lo que es único de la obra de arte. En términos generales podemos decir que en esta disertación la información y dominio

técnico de la obra de arte tienen que ver más con el proceso de producción y la comunicabilidad tiene que ver, más que todo, con la acción.

A partir de esta mirada al asunto, la praxis coral no parece agotarse en el proceso de producción con el puro conocimiento de la técnica y de los instrumentos y con el seguimiento puramente formal de procedimientos necesarios previamente establecidos. Como su destino es la contemplación y el goce, no la simple utilización, la exigencia de comunicación está íntimamente ligada a la acción y a la obra. Y lo que es preciso dar a conocer no es sólo lo que es la obra en cuanto resultado de la producción sino en cuanto es única; si se quiere, hay que comunicar la unicidad de la partitura y esa comunicación es también única.

El proceso técnico debe estar al servicio de la expresividad artística. Es decir, según términos que ya hemos acuñado, la gestualidad técnica debe estar al servicio de la gestualidad expresiva. Esto quiere decir que el artista debe poner de sí mismo, porque él es único, aquello que hace su obra única. Y para esto no basta, aunque es indispensable, tener un dominio técnico y estar informado y conocer el arte correspondiente, sino que es necesario hacerlo comunicable. Por esta razón hay que apropiarse de tal manera que el dominarla permita “olvidarse” de ella, es decir, hacerla propia volviéndola hábito.



Enlace

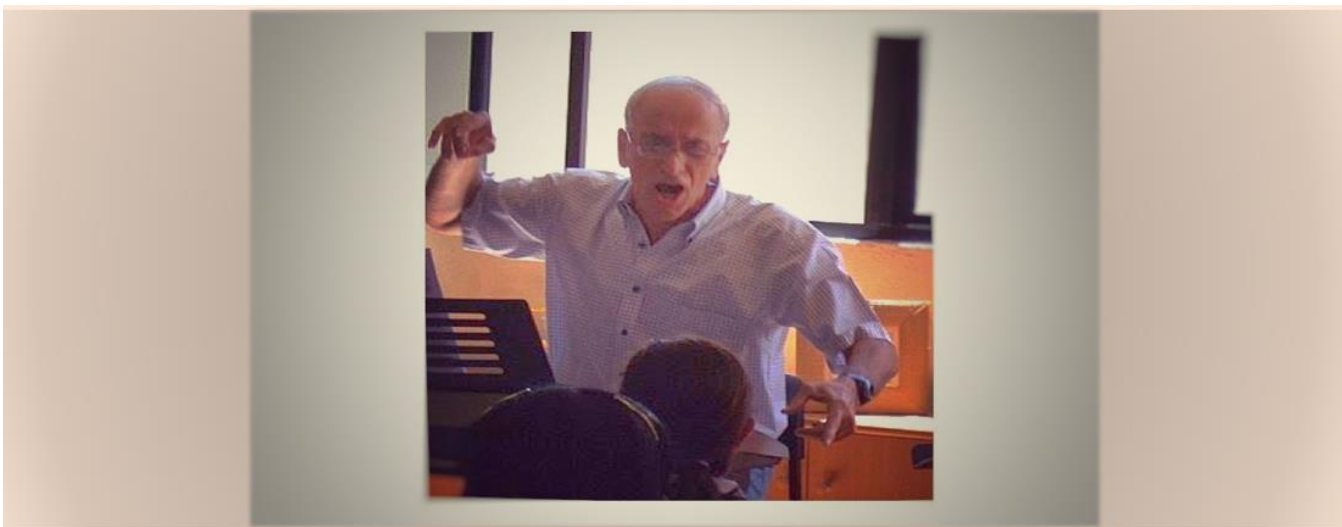
1.2.4 El concierto: espacio de aparición de la interpretación de la obra musical

Aplicando a nuestro tema lo que Arendt adjudica a lo público-político, podría plantearse lo siguiente: lo que ella llama poder que se manifiesta como espacio de aparición de la pluralidad de seres únicos, es la capacidad que esa pluralidad tiene de obrar concertadamente. El poder que se manifiesta hacia los demás en lo que se llama espacio de aparición es el centro de la praxis o acción puesto que el poder es ante todo acción. El concierto es el espacio de aparición de la interpretación de la obra musical que procede de la actividad de la pluralidad de seres humanos únicos que son los coreutas. Así, de esta manera, tanto el montaje como la representación son praxis y al mismo tiempo proceso técnico. Si esto es la definición de lo público-político para Arendt, lo político es concebido como una obra de arte. Como se verá más adelante,

el director es el que hace posible que esa pluralidad, sin dejar de serlo, sea una unidad, que en términos musicales es la unidad del sonido.

Ahora bien, en el caso específico de un concierto sinfónico-coral podemos advertir que hay muchos individuos actuando simultáneamente. Es muy posible que cada uno haya desarrollado una técnica por sí mismo, además de haber tenido experiencias personales de vida variadas y seguramente cada uno tiene su propia idea sobre la esencia musical de la obra que se interpreta. En el concierto, lo comunicable se dará en el espacio de aparición de la acción interpretativa que es el concierto. Todas las diferencias que se dan en la pluralidad, es decir, en cada uno de los coreutas, se articulan en una sola red y por lo tanto la concertación de todos que es esa red es una única acción: eso es un concierto.

La música coral, al ser única como producto de la acción nos presenta a sus intérpretes como actores indispensables en la materialización de la música que está en una partitura, es por esta razón que consideramos que ellos, al encarnar la acción en el escenario, se convierten en agentes creadores de ese hecho inédito y fugaz que es el acto musical. Y son agentes creadores en cuanto actúan concertadamente. Al mismo tiempo son portadores de un conocimiento y destreza técnica que señalan lo duradero y permanente que hay en la interpretación.



Alberto Grau. Enlace

A continuación, haremos una descripción de todo el proceso de la praxis coral desde la partitura hasta el concierto, integrando los dos aspectos que acabamos de mencionar (el dominio técnico y la capacidad expresiva). Esta descripción que nos señala la tremenda complejidad del asunto que estamos tratando, es preciso tenerla en cuenta para algunas de las cosas que nos proponemos examinar, entre ellas, el genuino papel del director en un coro u orquesta.

1.3 Fases y agentes de la praxis coral. Descripción general

Lo que describiremos a continuación está fundamentado en la reflexión sobre nuestra experiencia²⁶ en la práctica regular de la dirección, complementada con los comentarios de diferentes directores, pedagogos e investigadores.

²⁶ Nuestra experiencia personal se puede resumir en: una educación académica formal de Licenciatura en Música en la Universidad del Valle (Cali) y un Master en Dirección coral en Temple University (Filadelfia), un año de entrenamiento en Cuba bajo la dirección de la maestra Digna Guerra; además de una experiencia dirigiendo coros de 22 años. Una experiencia profesional de 12 años como directora coral en el Conservatorio Antonio María Valencia de Cali (2002-2014) y en la Escuela de Música de la Universidad del Valle (profesora asistente nombrada desde febrero de 2015). Siempre que apelemos a la experiencia personal en esta tesis, es el fruto de la reflexión de la experiencia aquí señalada.

Las fases, o sea los pasos distinguibles de la actividad coral en su totalidad son: la creación de la obra que se manifiesta en la partitura, la puesta en práctica de esa obra que es el ensayo y el espacio de aparición pública que es el concierto. Los agentes que interactúan a través de estas fases son: el compositor, el director, el coro y el público.

El proceso de la práctica de la dirección musical, en este caso específico praxis coral o acción coral cuya característica fundamental es la interpretación, se inicia en la **partitura**, obra del compositor o de éste a la par con el arreglista. Cuando la partitura llega a manos del **director** este descifra los elementos de la escritura musical: las notas, la forma, la armonía, etc.; también evalúa y analiza el estilo y el contexto en el que se escribió la obra; se sumerge en las entrañas de la obra para conocerla y hacerla tan suya como si él la hubiera compuesto. Cuando el director ya tiene una visión total de la información que ofrece la partitura estará listo para encontrarse con el grupo en el **ensayo** y los acompañará en la lectura.

Todo lo que él hizo solo, ahora lo hará con el grupo, guiando la lectura y el análisis de la música ya no a primera vista y con la sorpresa de la primera vez sino con un conocimiento previo e informado. Una vez que se hace el montaje en los ensayos el resultado final se presenta en el **concierto** ante un auditorio, el último destinatario de este proceso.

El **público** da fe de la integración tanto del aspecto expresivo como del técnico, es decir, el que da cuenta de la comunicabilidad del mensaje musical y por lo tanto es parte de la acción o praxis y no simplemente un “alguien” que solamente recibe una información, sino que es activo, participante de la acción coral. Al respecto el director italiano Giulini asegura: “Estoy convencido de que el público desempeña un papel

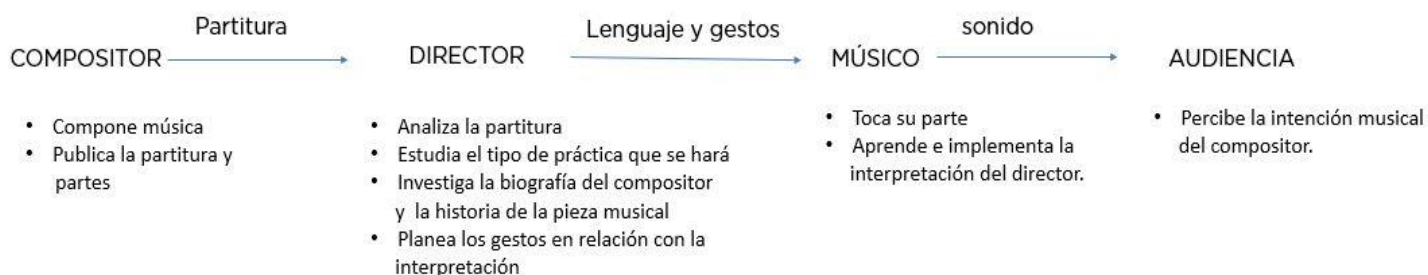
muy importante; no es un elemento pasivo en la interpretación. El público transmite emoción, y eso se refleja en nosotros.” (Matheopoulos, 2007:128)

La distinción de fases y agentes es puramente analítica pues en la práctica todos estos elementos se dan integradamente.

Para entrar a la parte esencial de la praxis coral que es el ensayo haremos primero la caracterización de las funciones de sus agentes que son el director y el coro.

1.3.1 El director

El siglo XIX nos dejó la herencia del posicionamiento del director como líder indiscutible de la orquesta creando un rol que aparece en la siguiente figura²⁷ en donde vemos cómo los músicos, la audiencia y el compositor, además del director, están directamente implicados en el proceso de dirección. (Platte, 2016:25)



Asignación del rol del director.

²⁷ Tomada de la tesis “The maestro myth” de Sarah Platte, 2016

Según el análisis de Platte, se puede evidenciar cómo la presentación pública representa la parte más pequeña pero la más visible de la labor del director quedando el público, musicalmente hablando, a merced de este y al mismo tiempo no puede prescindir de él como figura de identificación (Platte, 2016:25)

Después de ver esta descripción del rol del director de orquesta, aplicable de la misma manera al director de coro o de banda, entendemos lo que dice Davidson cuando asegura que decir que el director y el coro deben tener simpatía no es suficiente: ¡Ellos deben ser uno! (Garnett, 2009). Y debe ser así porque la coherencia de lo que será comunicable debe ser total; el grupo no puede comunicar una cosa y el director otra, las dos entidades deben estar alineadas en su concepción de la obra y deben comunicar una idea unificada al público y esta labor está totalmente en manos del director.

1.3.1.1 Comunicación, experiencia y emoción

Cuando Alberto Grau dice: "...La función del director, sea frente a una orquesta o ante una agrupación coral, obedece a un mismo propósito: el de transmitir al oyente el mensaje musical contenido dentro de los límites de una partitura" (Grau, 2005:67), nos está señalando un hecho irrevocable y es el hecho de que la música como arte y como expresión del ser humano no son las notas escritas en un papel; la música es la intención del compositor plasmada en la partitura que mediada por el instrumentista ve la luz y es transmitida a un público. El director, como intérprete, dejará que la partitura pase a través de él y con sus conocimientos y su emoción elaborará una idea que es lo que llamamos interpretación. El director y en general los intérpretes actúan como catalizadores. Es de puntualizar que el ensayo es el espacio propicio para que se de esa conversación entre obra e intérprete en la que se dialoga y se debate y finalmente se llega a un acuerdo.

Grau asegura “En realidad, un buen director, debe concebirse como una unidad indivisible de técnica y espiritualidad interna, capaz de transmitir los procedimientos interpretativos más variados y de “contagiar” los sentimientos más diversos” (Grau, 2005:149). Podríamos decir según esta afirmación que el director es un intérprete autónomo y con un criterio firme que debe encontrar el sonido que él quiere de la partitura para que, por medio de su gesto, guíe al grupo con el fin de que suene como él quiere que suene.

Con respecto a la compenetración total que debe tener el director con la obra, Carlo Maria Giulini asegura: “Naturalmente después de tantos años dirigiendo puedo mirar una partitura y dirigirla. Pero eso no es suficiente. Necesito estar implicado al cien por cien, sentir que esa obra ahora me pertenece, pertenece a mi vida, a mi cuerpo y a mi corazón tanto como a mi mente. Por eso es tanta la cantidad de música que no puedo dirigir. No se ajusta a mi naturaleza, y no quiero dirigirla sólo porque pueda leer la partitura y aprendérmela.” (Matheopoulos, 2007: 118)

[Director de orquesta Carlo Maria Giulini. Enlace](#)



Para ilustrar la capacidad que debe tener un director para transmitir el mensaje musical en toda su magnitud, el director y compositor venezolano Alberto Grau dice: “Un director ha de poseer profundos conocimientos de música para abordar cabalmente una partitura, pero además debe estar consciente de que en cada ensayo y presentación habrá de permitir que su sensibilidad expresiva aflore totalmente, así podrá transmitir en su totalidad el sentido del contenido de la obra a miembros del coro y ellos al público. Para poder exigir a un coro la entrega plena de su quehacer musical debe actuar con igual sentido de transmisión”. (Grau, 2005:78)

Podemos derivar de esta cita de Alberto Grau que el director en esta praxis primero es un mediador durante los ensayos entre el compositor de la partitura y el coro y después, en la presentación, entre el coro y el público. Como se puede ver el núcleo de la acción comunicativa de la praxis coral es el director quien debe tener en cuenta la comunicación con su coro y la comunicación de él, junto con su coro, al auditorio; por lo tanto, el director debe transmitirle al coro en el ensayo lo que debe expresar en el concierto al auditorio.

Como ha sido citado en Garnet (2009:23), W. Ehmann en el mismo sentido que lo hace Grau, pero de una manera más poética, expresa con esta metáfora la labor del director diciendo que “...el director de coro debe sentir, de alguna manera, como lo hace un experto soplador de vidrio, quien, con sus manos y dedos, altamente entrenados, moldea con gran destreza la corriente de vidrio líquido caliente mientras está convirtiéndolo en una obra de arte”. (Ehmann, 1968:2).

De esta misma manera el gran director de orquesta austriaco Karl Böhm dice: “...la música tiene que salir del corazón y de la cabeza, y éste es el misterio de la dirección orquestal: que tengo la posibilidad, el don de comunicar mi idea de una partitura, de

imponer mi voluntad a las personas y de entenderlas al mismo tiempo".
(Matheopoulos, 2007:95)

1.3.1.2 Recursos del director

Para lograr todo lo anteriormente mencionado el director debe tener un proceso previo de preparación tanto teórica como técnica, así como también un entrenamiento corporal para conocer los recursos expresivos a su disposición, además de mucha sensibilidad para apropiarse de lo que el compositor quiere comunicar para poder transmitirlo a su grupo y todos juntos al público.

El director, debe conocer la partitura de tal manera que todos los conceptos musicales básicos estén incorporados en la mente y en el cuerpo; debe saber, o al menos tener una idea previa de qué quiere de la música y, por ende, del grupo. La experiencia nos muestra que el montaje es un proceso de ensayo-error que tiene que ver con lo que el director quiere y lo que el grupo está en capacidad de hacer y es en esta interacción entre director y grupo en donde se va construyendo la relación de estas dos entidades y paralelamente a la construcción de esa relación también se va construyendo el sonido y el carácter de un grupo.

Podríamos decir que no hay una manera o una fórmula específica para dirigir esto o aquello. Lo que debería ser claro es lo que cada director concibe de cada pieza musical pues sólo a partir de allí es que el director podrá tener una idea clara la cual será su antorcha para guiar al grupo.

Como se ha señalado anteriormente, en el esquema que plantea Platte, la dirección musical es un proceso que inicia en los ensayos, tiene una continuidad en el tiempo de montaje y culmina con el concierto. Por consiguiente, la interpretación de una obra en un concierto depende del proceso mismo para llegar a ese resultado y esto, a su

vez, depende de los recursos técnicos y expresivos del director para llegar a ese resultado.

Consideramos que en este punto es donde se evidencia qué tan preparado está un director, pues para saber lo que quiere de la música debe conocerla en sus elementos fundamentales (armonía, forma, estilo, etc.) y después darle su visión de lo que el compositor quiso decir con la obra y traducirla al grupo. Es evidente entonces que la formación del director es fundamental. En otras palabras, el director debe tener el conocimiento técnico musical y debe saber traducir al grupo lo que hay en la partitura, es decir, lo que el compositor quiere, y a la vez comunicarles lo que él mismo quiere decir con esa música en particular. La audiencia debería percibir la intención del compositor; a su vez, el director debería hacer que la audiencia perciba sus intenciones con relación a lo que él comprende de las intenciones del compositor.

Según el esquema de Platte del rol del director, es claro que el estudio previo y detallado de la partitura por parte del director son la base de la interpretación y a la vez son el fundamento de la función del director. Pero hay un aspecto fundamental que muchas veces se ha dejado de lado o se ha dado por contado en la enseñanza de la dirección y es la manera como el director logrará que el grupo interprete lo que él quiere de la música sin mediar las palabras sino con su gesto. Es esto a lo que llamamos la gestualidad expresiva, con la que se va a transmitir al grupo, y por consiguiente al público, lo que la música expresa, su esencia.

Ahora bien, el director hará uso de las técnicas de dirección que, podríamos decir, son ese conjunto de herramientas que tiene para organizar un lenguaje con el que comunica lo que él quiere de la música a través de la gestualidad expresiva. Podemos entonces deducir que una buena técnica de dirección se evidencia cuando la

concepción musical de una obra y la interpretación que haga el director de ella sea comunicable al oyente.

Resumiendo, el director tendrá que liderar una idea única de interpretación de la obra que el grupo tocará simultáneamente y sin discusiones en el concierto. El éxito de esta interpretación final dependerá de la manera como el director se gane la confianza del grupo que le dará la autoridad para que lo sigan sin titubear en ensayos y finalmente en la presentación.

Cuando se trata de la formación académica de directores hay una temática extensa donde se tratan los asuntos referidos a las técnicas de ensayo que son ese conjunto de herramientas metodológicas y recursos didácticos que le permitirán al director abordar una obra con un grupo para que este pueda asimilar la partitura; básicamente y en principio, muchos de estos recursos son los mismos que se usan en el estudio de un instrumento. Por eso creeríamos que es importante que todo director haya tenido la experiencia de haber estudiado un instrumento con cierta disciplina, regularidad y la guía de un buen maestro, porque esto le proporcionará las herramientas metodológicas y la práctica para poder desenvolverse en un ensayo con un grupo.

De la misma manera como se estudia el piano o la guitarra así mismo se hace con un grupo. Así pues, se debe dominar la lectura de la música, saber cuántas repeticiones hacer de un pasaje y desde dónde repetir, cómo hacer un fraseo, cómo abordar pasajes complejos, etc. En este orden de ideas podríamos decir que se deben conocer las fortalezas y debilidades de su instrumento, en este caso, el coro, y a dónde puede llegar musicalmente dependiendo de la técnica que haya desarrollado.

1.3.1.3 El director como pedagogo y actor

Con referencia a lo “expresiva” que puede ser una partitura y ser así comunicable, Caron Daley dice: “...A pesar de que una partitura esté bien escrita nunca dará la información suficiente para interpretarla totalmente y expresar lo que el compositor quiso decir. Siempre se quedará mucha información por fuera. No hay una notación que exprese el color, la densidad del sonido, el lugar en donde está el sonido; lo máximo que podemos hacer es poner un forte o un piano” (Daley, 2013). De lo anterior podríamos decir que la partitura en sí misma nunca será lo suficientemente expresiva como para comunicar y no sólo informar lo que el compositor quiso plasmar; es el director el que tiene que intentar extraer estas emociones de la partitura y comunicarlas al coro, para que a su vez éste se apropie de esas emociones y las comunique al auditorio.

Teniendo en cuenta la descripción de la praxis coral y lo dicho anteriormente podemos ver cómo el director tendrá que asumir el hecho de ser un actor y a la vez un pedagogo o al menos cumplir estas funciones. El director debe encarnar en su ser y en su cuerpo lo que dice la partitura, interpretar lo que el compositor quiere, aquí sería actor, y después comunicarle al coro o a la orquesta lo que él ha extraído de la partitura, aquí sería pedagogo, para que el coro pueda reproducir su interpretación y comunicarla al público.

Diríamos también que en el ensayo el director pasa de maestro a actor y de actor a maestro. Y en esta misma lógica de razonamiento en la presentación son actores el director y el coro. El director tiene que comunicar emociones, las del compositor y las de su propia experiencia musical, pero a su vez, a diferencia del actor de teatro, debe enseñar a actuar como él lo haría pues él solo no puede interpretar todas las voces o todos los instrumentos.

Finalmente podríamos afirmar, después de lo anterior, que, en el montaje, primer momento del director con el coro, hay un predominio de este como maestro y va de la mano del lenguaje verbal y técnico musical en el sentido de que va a crear un hábito en los coreutas e impregnarlos de la música y sus aspectos técnicos; esto debe instaurarse en la memoria y en el cuerpo. Más adelante, en la fase final del montaje y en el concierto que sería un segundo momento, en el que ya está lista la música en sus elementos básicos de afinación, ritmo y dinámicas adecuadas, hay un predominio del director como actor y maestro de actores. El proceso entero va siempre acompañado de la gestualidad expresiva, más allá del gesto puramente técnico.

1.3.1.4 La habilidad kinestésica del director

Podríamos asegurar, que para lograr una buena interpretación son fundamentales el conocimiento del lenguaje musical inscrito en la partitura y el dominio técnico de un instrumento, además del conocimiento y dominio del grupo humano (que son el instrumento del director); todos estos aspectos son el punto de partida, sin eso no pasará nada. Pero eso no se podrá quedar ahí, es sólo el comienzo. Es un proceso de maduración en donde la dimensión expresiva debe estar siempre presente. Es allí donde el cuerpo y la habilidad kinestésica del director se vuelven protagonistas. El dominio del lenguaje corporal y el desarrollo de las posibilidades de su movimiento se vuelven transcendentales a la hora de comunicar a su grupo el mensaje de la esencia de la música.

Así como el grupo es el instrumento por medio del cual el director hace llegar al público sus ideas musicales, es su cuerpo, sus gestos y su movimiento los que le permiten comunicar estas ideas al grupo. En conclusión, el director también debe estudiar ese instrumento que es el cuerpo y conocer su idioma y sus particularidades al detalle.

De esta manera, cuando señalamos las habilidades que debe desarrollar un director con respecto a su instrumento, el coro o la orquesta, debemos señalar la importancia del desarrollo de la habilidad kinestésica para comunicar todas esas ideas al grupo, es decir tomar en cuenta al cuerpo como instrumento del director que también tiene unas especificidades técnicas y un lenguaje propio que hay que aprender y desarrollar.

Como ha sido citado en Mathers (2008:62), Howard Gardner (1993b:207) expone la Teoría de las inteligencias múltiples y describe las características de la inteligencia corporal-kinestésica como la habilidad de usar el cuerpo en formas altamente diferenciadas y calificadas tanto para propósitos expresivos como dirigidos a objetivos; es la capacidad de trabajar hábilmente con objetos, tanto para la motricidad fina con manos y dedos como para la motricidad gruesa con el cuerpo. (Mathers, 2008:62)

Estamos de acuerdo con Gardner (1993b) cuando critica el poco valor que la cultura occidental le ha dado a la experiencia corporal originado en la concepción de separación de la mente y el cuerpo. Gardner, sin embargo, reconoce que los psicólogos en los últimos años han apreciado la integración de la mente y el cuerpo, lo que constituye un avance importante en el reconocimiento de la inteligencia kinestésico-corporal. (Mathers, 2008:83)

Para ilustrar de qué manera el director necesita de la inteligencia corporal kinestésica Mathers hace referencia a una de las dificultades en la dirección y señala que mientras los directores están en el momento presente deben mostrar anticipadamente con su gesto lo que quieren de los músicos y así poder influir en el sonido antes de que este suceda. Mentalmente, los directores deben anticiparse y al mismo tiempo deben estar analizando lo que acaba de sonar y confrontarlo con su concepción de la música. Esta

combinación resulta en un reto para los estudiantes de dirección quienes a menudo recurren al gesto de última hora y se ven atrapados en la técnica de dirección, pero fallan en la escucha del resultado final. Esto hace que se restrinja su habilidad de analizar lo que ocurrió y ser capaces de diagnosticar las soluciones pertinentes. (Mathers, 2008:62)

1.3.1.5 La autoridad concertada

Es muy útil aclarar en este punto cómo es la relación entre el director y el coro. El director es el que tiene la autoridad, pero desde la concepción de acción o praxis -que hemos estado utilizando-, y que se manifiesta como capacidad de actuar concertadamente, la autoridad es un concepto diferente al que normalmente se tiene y que asocia la autoridad a la capacidad de dominar.

Tomando en cuenta lo que dice Arendt (Arendt,1996:101-154)²⁸ y adaptándolo al escenario de la praxis coral, la autoridad del director no está inscrita en una relación simple de mando-obediencia, es decir, en una relación de dominación y tampoco es una relación de igualdad entre el director y los coreutas, es decir, es asimétrica. Pero esta asimetría no significa dominación puesto que la autoridad se basa en el respeto recíproco entre el que tiene la autoridad y los que la reciben. La autoridad en este sentido implica una aceptación indiscutible por la confianza que el respeto produce, así pues, siempre hay una aceptación libre de los destinatarios de la autoridad. De alguna manera son estos los que le asignan la autoridad al director.

²⁸ Esto es la aplicación a la dirección coral de la noción de autoridad de Hannah Arendt: "...La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa." (p.102), "...Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos" (p.103), "...La autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad" (p.116) (Arendt, 1996)

De todo lo anterior se podría concluir que es la ausencia de autoridad del director la que se deriva hacia una relación autoritaria que se basa en el temor a la amenaza de coacción. Por el contrario, mientras más autoridad exista, menos posibilidad de autoritarismo, es decir de la relación de dominación.

Siguiendo con el planteamiento de Arendt, podríamos decir que el director con su coro forman una unidad en la pluralidad. Cada uno de los componentes de esa unidad es único e irrepetible como individuo y por lo tanto podríamos decir que su voz es única e irrepetible, pero al mismo tiempo y por esta misma razón son capaces de actuar concertadamente, son capaces de acción. La función primordial del director es precisamente hacer realidad la unidad de esa pluralidad. Para que esto se suceda eficazmente tiene que existir una confianza del coro hacia su director. Confianza que sólo se hace manifiesta si existe la relación de autoridad en el sentido que aquí estamos dando.

Es en el contexto de este concepto de autoridad donde entendemos las funciones del director con respecto al coro. Siempre que hagamos alusión al concepto de autoridad, éste es el sentido.

1.3.2 El coro



[Coro Magno de la Universidad del Valle, Cali-Colombia. Enlace](#)

Según el Oxford Music Dictionary un coro es “un grupo de cantantes quienes actúan juntos, ya sea al unísono, o, más comúnmente en partes. El término se deriva del nombre arquitectónico de la parte de las iglesias donde tradicionalmente los cantantes se presentaban”. El coro a través de la historia ha tenido su evolución desde el coro de la edad media que interpretaban lo que se ha llamado el canto llano o monodia, que estaba reservada para los monjes en los monasterios sin necesidad de un director, hasta su evolución en la actualidad con grupos de voces iguales o mixtas, de diferentes tamaños y estilos. En Inglaterra se añadieron voces de niños y de bajos al coro desde alrededor de 1450, y el esquema vocal del coro SATB (soprano, alto,

tenor y bajo) con hasta veinticinco voces ya estaba bien establecido antes del fin del siglo.²⁹

Generalmente un coro está dividido en varias voces o cuerdas que tienen diferentes registros: sopranos, contraltos, tenores, bajos) dependiendo de si son hombres, mujeres o niños y de sus timbres. Cada cuerda tiene líneas melódicas diferentes. El coro entero interpreta la misma partitura u obra. El papel fundamental del director es coordinar los diversos sonidos dándole unidad rítmica, melódica y armónica al sonido resultante.

1.3.2.1 El coro como instrumento

El coro es un instrumento del director en cuanto a que el director es el que hace que el coro suene como tal. Pero no es un instrumento común porque los que componen el coro no son objetos sino seres humanos, únicos e irrepetibles.

Las personas que tocan un instrumento aprenden una técnica por la cual pueden conocer y apropiarse de su instrumento para poder ejecutarlo. Es así como los instrumentistas deben tener una formación teórica como músicos y una formación técnica en el instrumento, es decir, deben conocerlo a fondo desde sus propiedades netamente físicas: la forma, el material del cual está hecho, el registro que alcanza, etc., hasta las posibilidades de ellos como intérpretes en relación con su instrumento, es decir, la manera de sujetarlo, de abordarlo, de hacerlo parte de su cuerpo y de sus posibilidades corporales para tocarlo de una manera cómoda y fluida.

²⁹ Grove music online, 2001

No solamente deben desarrollar las competencias necesarias y adecuadas para lograr sacar los sonidos apropiados musicalmente, sino que también deben trabajar en lograr el tipo de sonido que comunique ideas, sentimientos y emociones al auditorio.

Así pues, de igual manera, para que el director pueda expresar su concepción de la música a través de las obras que interpreta, además de la formación teórica, deberá también conocer el coro, que es por así decirlo su instrumento y apropiarse de él. Por lo tanto, debe adquirir las competencias, como cualquier otro instrumentista, adaptándolas a su instrumento que es el grupo humano.

Ahora, ahondando más en lo que se requiere para interpretar un instrumento, podríamos inferir que en cualquier ejercicio interpretativo se hace necesario conocer el instrumento que se va a interpretar para así poder “tocarlo”, que es a lo que llamaríamos conocimiento técnico, y al mismo tiempo es preciso comunicar una idea personal y única de una obra en particular que se traduciría en la capacidad expresiva.

Podemos deducir que de la misma manera como un clarinetista debe conocer a profundidad su clarinete con sus posibilidades técnicas y expresivas, un director de coros debe conocer cómo funciona la voz, sus características y posibilidades; el director de orquesta debe conocer los instrumentos de cuerda, de viento y de percusión y el director de banda debe estar familiarizado con los instrumentos de viento y percusión que conforman una banda. Es preciso también, estar al corriente del repertorio que se maneja en cada escenario, y más importante aún, predecir el sonido que se quiere obtener de ese instrumento para poder guiarlo hasta él. Por eso podemos ver cómo generalmente los directores de coros surgen de los coros, los directores de orquesta de las orquestas y los de banda de una banda; porque es el elemento que conocen, es lo que han bebido y de lo que se ha alimentado su oído y

su expresión musical, es con lo que están familiarizados y saben muy bien su técnica y su manera de funcionar, conocen la idiosincrasia del instrumento.

Como hemos dicho, el director es un intérprete, es decir, un instrumentista como cualquier otro, así como lo son un violinista o un guitarrista. Y como cualquier instrumentista el objetivo final es manejar bien su instrumento para transmitir, no sólo los sonidos musicales sino las ideas y los sentimientos o emociones que las acompañan. El coro, la banda, la orquesta, o cualquiera que sea el grupo, son el instrumento. En este sentido ellos son el medio por el cual el director expresa su concepción de la música, de la obra que interpreta, de su sentir y de sus emociones. Es por eso importante que la formación como director esté encaminada a adquirir las competencias necesarias para poder transmitir sus conocimientos técnicos, teóricos y estéticos, además de su sensibilidad y emociones, a través del instrumento.

Como dijimos anteriormente, la gran diferencia que existe entre el director y un instrumentista de un instrumento que es un objeto concreto y palpable, es que el instrumento del director lo componen seres humanos que no son objetos y que a su vez son ellos mismos instrumentistas e intérpretes de un instrumento: la voz, el violín o la trompeta. De esta manera el instrumento del director no es un individuo sino una agrupación y por lo tanto la unidad del sonido es diferente porque es una unidad de una pluralidad; pero que además no es un medio pasivo totalmente sometido al intérprete, sino que es activo pues es un instrumento plural, pensante y sintiente. De aquí se deriva un detalle adicional: este instrumento no se puede tocar directa o físicamente con el tacto, así como lo pueden hacer un pianista o un contrabajista.

Planteamos esta serie de interrogantes para despejar ideas sobre la manera como el director deberá abordar su instrumento: ¿Cómo hace el director para “tocar” su

instrumento? ¿Cómo hacer que el coro produzca sonidos teniendo en cuenta que está compuesto no por objetos sino por seres humanos?

Ahora bien, podríamos decir que otra de las cosas en las que se diferencia un director de coro como instrumentista con el instrumentista que interpreta un solo instrumento es que el asunto no es aprender a “manejar” un objeto para interpretarlo y comunicar el mensaje musical a un auditorio, sino que se trata de comunicar a los integrantes de ese grupo el mensaje musical, es decir, los sonidos unificados en armonía, sentimientos, ideas y emociones para que ellos se lo comuniquen al auditorio. De tal manera que el proceso de aprendizaje y entrenamiento con un grupo es algo mucho más complejo que el simple hecho de “ser tocados” o “ejecutados” por el intérprete-director.

Desarrollando la idea de Hannah Arendt (1998) acerca de la característica de la pluralidad de seres humanos únicos como característica básica de la acción, podríamos decir que los coros, bandas y orquestas, son instrumentos vivos pues están conformados por seres humanos que, adicionalmente, también tienen voluntad propia, opiniones contrarias, concepciones diferentes de la vida y de la música, formaciones variadas, historias familiares heterogéneas, gustos estéticos desiguales, etc.; además de la variedad de sus experiencias y aptitudes puramente musicales, todo lo cual influye en la manera de producir su voz.

Se hace necesaria, entonces, una persona que recoja todas estas opiniones, gustos y maneras de ser en una sola idea que inspire a todos a seguirlo. Diríamos que el director deberá articular la variedad de voluntades del grupo y dar una unidad de sonido a partir de esa pluralidad. Y ¿cuándo y cómo lo hará? ... Pues durante el proceso de montaje desde el primer encuentro con el grupo hasta el concierto o

presentación final moldeando ensayo tras ensayo la interpretación que él construye con el grupo.

Aquí es necesario tener en cuenta la noción de autoridad que hemos descrito anteriormente y que implica la aceptación voluntaria del coro al liderazgo del director y a renglón seguido se pone en sus manos para seguir sus indicaciones puesto que confía en su criterio musical. Como en toda asociación lo específicamente voluntario es pertenecer al coro y una vez perteneciendo se acepta seguir al director, como dice Liz Garnett: “El único factor voluntario sobre unirse a un coro voluntario es el acto de juntarse”. (Garnett, 2009: 59)

Es natural que, a pesar de que esta situación se da de hecho y es indiscutible, existen asuntos no evidentes en las personas que a veces interfieren en el proceso mismo de lo que se desea como grupo. Estos asuntos tienen que ver con los deseos de cada persona, con su idea sobre la música y la obra, con la personalidad, con su resistencia a someterse, etc. Así pues, el liderazgo y credibilidad del director se juegan en cada segundo del proceso. Y el éxito de un concierto depende directamente de la capacidad de ese director de ganarse la confianza de su grupo, derivada de su autoridad, y así la comunicación será más efectiva de tal manera que la música llegará al público con un mensaje claro y emotivo.

1.3.2.2 Clasificación y descripción de los distintos tipos de coros

Basados en la experiencia y en la participación en numerosos talleres, encuentros y concursos corales podemos decir que existen muchos tipos de coros y casi podríamos decir que hay tantos coros como directores y propósitos existen. Según sea el origen y propósito del coro asimismo se deberá tener en cuenta los recursos expresivos y técnicos que se usarán para comunicarse efectivamente con el grupo. Esto es muy importante considerarlo pues dependiendo del grupo que se dirija, el tipo de comunicación que el director construya con este se modificará en cuanto al lenguaje y al tipo de gesto que se fabrique durante el proceso de ensayo.

Garnett habla de “sound groups”, una clasificación de los coros por su sonido. Así es como podemos hablar de la existencia de los coros góspel, coros de catedrales, coros barbershop, etc., que tienen un estilo y un sonido característico por la cantidad de personas, por el género, por la formación musical, etc. (Garnett, 2009: 1) Ella misma asegura que muchas veces hay un mayor acercamiento y entendimiento entre grupos de diferentes nacionalidades que comparten un repertorio que entre coros geográficamente más cercanos y con un estilo diferente. (Garnett, 2009:3)

Esto quiere decir que sería mejor catalogar los coros no por su geografía o por su idioma sino por sus intereses comunes. Por ejemplo: un coro profesional de Japón seguramente tendrá un repertorio y nivel musical y técnico semejantes a los de un coro profesional de Estados Unidos; y un coro universitario de Francia podría tener un nivel semejante a un coro universitario de Argentina; más que su procedencia es por su repertorio, su nivel de formación y experiencia musical lo que los pone en un mismo escalón de medición, por así decirlo.

Foto de Mauricio Schwarzberg, Cali -Colombia



Para efectos de esta tesis doctoral podríamos clasificar los coros de la siguiente manera:

- Por la cantidad de personas que los conforman: orfeones, coros de más de 30 personas, coros de cámara de hasta 20 personas y grupos vocales, además de los octetos y cuartetos.
- Por las edades de los integrantes: coros de adultos, juveniles o infantiles.
- Por el género: mixtos, voces iguales (femeninos, masculinos o niños sin voces cambiantes)
- Según el propósito que reúne al grupo: coros profesionales, coros aficionados, coros de iglesias, coros universitarios, coros comunitarios, etc.
- Por las múltiples combinaciones de estas modalidades: coro comunitario de voces iguales, coro masculino de la Universidad del Valle, etc.

Es muy importante conocer esta clasificación y las consideraciones que hemos puntualizado anteriormente pues dependiendo del tipo de coro las condiciones generales variarán de uno a otro. El repertorio deberá ser adecuado para las capacidades de sus integrantes, la dinámica de ensayo será diferente si es un grupo principiante o avanzado, el lenguaje que se usa será diferente si es un grupo sin conocimientos musicales a uno cuyos integrantes son músicos profesionales, las exigencias si son niños o estudiantes de música cambiarán; el tipo de conciertos en los que se participará deberá tener en cuenta los objetivos artísticos y pedagógicos inherentes a cada grupo, etc.

Las precisiones hechas anteriormente indican, principalmente el rol de pedagogo que tiene el director, quien tendrá que velar siempre por su grupo, ya no solo como un instrumento sino como un grupo de seres humanos con aspiraciones estéticas, personales y espirituales.

1.4 El ensayo, fase esencial de la dirección coral

El ensayo es el escenario en donde confluyen, por un lado, la primera fase que se cristaliza en la partitura, y, por otro, el concierto como fase final de la praxis coral, es el espacio en donde todo converge: director, coro, técnica, comunicación y música; es allí, además, donde se debe dar la interacción entre lo técnico y lo expresivo. El ensayo es, por consiguiente, el escenario entre la partitura, de la que se apropia el director, y la construcción de la interpretación, para que ésta sea pública en un concierto.

Así pues, durante el proceso de montaje, en la medida en que el grupo va asimilando la obra a interpretar, todos los elementos teóricos, técnicos e interpretativos van llegando al contexto del ensayo y el director deberá tener su oído depurado para organizar este conjunto de elementos y unificar esta información. La lectura de la

música y la interpretación no son asuntos que vayan cronológica y separadamente, son cosas que suceden simultáneamente. A medida que se van descifrando los signos de la partitura, el hecho musical va hablando por sí solo al intérprete, en este caso el director, y éste se va dejando impregnar por estos sonidos que, junto con su conocimiento y su sensibilidad, son lo que irán alimentando lo que llamamos la interpretación. El análisis, la repetición y el progreso en el dominio técnico del director y el grupo hacen que se vaya armando el rompecabezas; todo esto sucede durante el proceso de montaje, en los ensayos. De ahí la importancia de estos.

Como fruto de la observación podemos decir que cuando vemos y oímos un coro cantando, con un director al frente que mueve las manos, asociando sus gestos a las exigencias expresivas de la pieza musical que interpreta, para que el coro actúe como tal y logre con ellos comunicar el mensaje musical pertinente, estamos viendo el resultado de un proceso con varias etapas y dimensiones relativamente complejas, que en el acto de la presentación se le ocultan al auditorio.

Como ya hemos dicho, los ensayos son el escenario donde se comunica y se elabora el mensaje musical al grupo hasta llegar a lo que llamamos una interpretación final. Es en ese espacio en donde el grupo entra en contacto con la partitura, la conoce y la asimila con la guía del director, siendo éste el que moldea y encarrila los distintos aspectos y matices de la obra musical para llegar a una idea unificada en el concierto. De esa idea el director tiene ya un modelo previo que le sirve de orientación que proviene de su conocimiento de la música en general, de la obra en particular y basándose también en su sensibilidad. Durante el proceso de los ensayos el director deberá dar al grupo confianza y deberá transmitir su idea claramente para que el grupo haga exactamente lo que él desea comunicar.

1.4.1 La teoría de la mimesis en el ensayo

En este punto es pertinente traer un planteamiento desarrollado por James Jordan con respecto a la función del director en lo que se refiere a producir el sonido del grupo que se dirige, y es la teoría mimética. La palabra mimético viene del griego y significa imitar, pero la definición de mimesis también incluye "...ser adicto o tener aptitud para el mimetismo o la imitación"³⁰. Para Girard, el deseo humano es esencialmente mimesis o imitación, es decir, nuestros deseos se configuran gracias a los deseos de los demás. La hipótesis que maneja Girard en su pensamiento es que el deseo elige sus objetos gracias a la mediación de un modelo.

Para Jordan, ese modelo es el sonido ideal que cada director construye en su cabeza y que lo quisiera para su coro y reflexiona sobre los criterios con los que se construye el sonido que se quiere del coro. El señala que siempre habrá una referencia mental del sonido que el director quiere oír del grupo y ese sonido es un sonido perfecto, ideal, construido a través del tiempo y que, en última instancia, no es real, pero todas las decisiones que se toman, frente a la interpretación y el sonido que se quiere del grupo, se basarán en la persecución de ese sonido que cada director tiene en su mente. Por esta razón, es preciso tener en cuenta, en cada minuto del ensayo, las condiciones y características humanas reales que se van poniendo de manifiesto dentro del espacio del ensayo. (Jordan, 2008:13)

Jordan añade, siguiendo la lógica de la teoría mimética, que cuando, durante el ensayo, el director hace una separación entre el sonido que imagina y el sonido del coro que hay al frente, habrá un desconocimiento de la realidad y será el error más serio que se pueda cometer. El coro que se tiene en frente tiene una historia, unas

³⁰ La teoría mimética fue desarrollada por Rene Girard como vehículo de discusión y análisis para la crítica bíblica y literaria. Posteriormente fue aplicada al análisis de la violencia en las sociedades primitivas que se fundamentan en lo sagrado; y por extensión, a la violencia en las sociedades contemporáneas. Sus teorías son relevantes para los músicos y especialmente para los directores que desean establecer un tono positivo en sus ensayos a través de acciones positivas. (Jordan, 2008:10)

capacidades como grupo y un desempeño en algún nivel. El éxito de la comunicación entre un director y su coro estará en la capacidad que el director tenga de poder tener en su mente, muy presente, el sonido real del grupo, estar consciente en todo momento de que su sonido ideal, el que ha construido en su mente no es, necesariamente el que sonará en el ensayo, así que una buena decisión vendrá de esa consciencia, de estudiar minuciosamente la situación real del coro y a partir de allí llevarlo al nivel próximo de desarrollo de una manera cómoda y natural. (Jordan, 2008:12)



Foto de Mauricio Schwarzberg, Cali -Colombia

1.4.2 La comunicación en el ensayo. Interacción del director con su coro

En todo el proceso de la praxis coral hay dos elementos muy importantes: primero la comunicación del director al coro a través de la gestualidad expresiva y después la capacidad del coro de comunicar al público lo que el director quiere de la música.

La comunicación es, como podemos constatar, un elemento fundamental en este proceso de construcción de la relación entre el director y el grupo pues la interpretación de la obra dependerá de esa comunicación y de esa relación construida y establecida en los ensayos.

Tomando en cuenta los elementos básicos de la comunicación: emisor-mensaje-receptor, podemos afirmar que, en un inicio, dentro del proceso de montaje, el director es emisor y el grupo receptor del mensaje, pero en el concierto, director y grupo son emisores y el público es el receptor. Podríamos hilar más delgado en esto asegurando que en el momento en el cual el grupo se vuelve emisor del mensaje y el público receptor, el público elabora la información recibida que produce sensaciones y emociones variadas y estas son transmitidas al grupo con su actitud y aplausos y es allí cuando el público se vuelve emisor de emociones e ideas y el grupo empieza a ser receptor. Es una dinámica de retroalimentación constante y que hace parte de la práctica musical.



Foto de Mauricio Schwarzborg, Cali -Colombia

Podemos constatar, con la experiencia que, eventualmente, los directores resultan descubriendo cómo dirigir, a pesar de no haber desarrollado un lenguaje corporal que les facilite el proceso, pues la construcción de la comunicación

entre el director y el grupo se convierte en un proceso de ensayo-error en donde el sonido resultante se va moldeando con el tiempo y es la dinámica misma del ensayo la que va dando las pistas de lo que funciona y de lo que no. Con intuición, creatividad, con autoridad, con disciplina, persistencia, recursos didácticos, etc., el que quiere ser director eventualmente lo logra, porque la necesidad de comunicarse y hacerse

entender vuelve creativos a los seres humanos. Por eso el tiempo de experiencia es determinante en la dirección. Porque se deben haber cometido muchos errores con diferentes grupos para poder llegar al punto de madurez en el cual lo que se quiere de la música está claro y el cuerpo y la metodología están unificados para expresarlo.

Nosotros, por medio del diseño de la guía que proponemos, queremos ayudar a que ese proceso de comunicación del director con el coro sea más eficaz, al desarrollar la consciencia corporal y en consecuencia el movimiento expresivo para este fin.

Resumiendo lo anterior, en el proceso de comunicativo del ensayo hay que tener en cuenta que este no es un proceso unidireccional que va del director al público, sino que es un proceso que se retroalimenta en donde el emisor se vuelve receptor y el receptor se vuelve emisor. Y además que es un proceso de constante esfuerzo para ir depurando el resultado pretendido.



Foto de Mauricio Schwarzborg, Cali Colombia

1.4.3 La comunicación en el ensayo. Gestualidad expresiva, movimiento y lenguaje

Maestra Digna Guerra. Cuba



Uno de los trabajos del director es ir construyendo el sonido del coro y moldearlo a su gusto en el proceso de montaje, por medio de su concepción de la música, de su sensibilidad y de su técnica, es el único instrumentista que puede hacerlo. Es en esto en lo que consiste el trabajo del director, en conseguir del coro lo mejor de su expresión sonora y a través de las manos hacer comunicable su experiencia de lo que determinada obra dice.

Carlo Maria Giulini dice: “(los directores) somos los únicos músicos que no

tenemos contacto físico con el sonido. Tenemos nuestra idea de lo que el compositor quiso decir y tratamos de comunicarlo; primero a nuestras manos, y, a través de ellas, a los más de cien músicos de la orquesta, en una conexión técnica y espiritual”.

(Matheopoulos, 2007: 120) Según lo anterior podríamos decir que el director puede haber llegado él mismo a la perfección técnica y expresiva, pero hasta que no lo comunique a su grupo no se hará efectivo su trabajo.

Es necesario puntualizar aquí que el movimiento y la gestualidad expresiva, además del lenguaje ordinario, son los elementos que hay que tener en cuenta para dar a conocer lo que es comunicable, son los elementos de lo que aquí hemos denominado

la expresividad. Y como en este trabajo, de lo que se trata específicamente, es de la enseñanza tanto del dominio técnico como de la comunicación de la esencia musical- aunque distintos, inseparables-, es primordial una consciencia corporal con el fin de poder objetivar la función del movimiento y el gesto. De esta manera el director debe ser capaz de apropiarse de una forma de producir el movimiento, el gesto y el lenguaje que sea comprensible para el coreuta.

Es por eso por lo que el movimiento, el gesto y el lenguaje deben ser portadores de metáforas susceptibles de ser corporizadas de una manera eficaz por parte del coreuta. Más adelante ahondaremos en la cuestión de la metáfora y la corporización de esa metáfora.

Con relación al movimiento podemos señalar una deficiencia muy común con la que, en general, llegan los estudiantes a la clase de dirección y es la desarticulación del movimiento: su cuerpo y su rostro son inexpresivos y el gesto de sus brazos son mecánicos y fríos. Análogamente, hay cierta pobreza del lenguaje verbal ordinario de tal manera que el único recurso es la repetición mecánica del lenguaje técnico que está en la partitura y no el lenguaje metafórico necesario para que el coreuta se apropie de una manera inmediata de la idea musical.

Es de advertir que, en general, los directores de un grupo saben, en la práctica, la importancia o necesidad del movimiento para la expresividad musical. De lo que se trata en este documento es de objetivar lo que en la práctica ya se sabe y de esta manera poder plantear una propuesta para mejorar la manera de enseñarlo.

Leonard Bernstein. Foto de Leonard Bernstein Office [Enlace](#)



1.5 El cuerpo y la comunicación. Unidad mente-cuerpo. Consciencia corporal y movimiento

En este acápite vamos a hablar de las categorías que están inscritas en lo que se llama la consciencia corporal (cognición corporizada, inteligencia kinestésico corporal, propiocepción, euritmia) y que nos explican cuál es el papel específico del cuerpo en la comunicación expresiva.³¹ Para llegar a este punto creemos que es conveniente hacer una descripción a partir de lo que capta el público espectador como resultado de todo lo que se trabaja en un ensayo con relación al cuerpo y al movimiento y esto

³¹ El maestro Miguel Ángel Caballero dice que “el cuerpo es la plataforma, el fundamento de sentido común que tiene la aparición del gesto en la dirección. Porque es el único recurso, o por lo menos el noventa por ciento del recurso que tiene el director para comunicar. El problema de la dirección es de acción -reacción. La acción viene inicialmente del director y provoca la reacción en el músico (corista o instrumentista) que después se retroalimenta, el coro u orquesta reaccionan también y el director vuelve a reaccionar, y se vuelve un círculo. Inicialmente es así y no hay otra manera de hacerlo, porque hasta que no manejemos la telepatía u otras instancias de la comunicación nos vemos obligados a esto”. Entrevista del 16 de julio de 2018.

lo hacemos porque la función del director en el concierto solamente se percibe con la gestualidad. Haciendo esta descripción podemos reconstruir lo que ha sido necesario para llegar a ese resultado, pero ya utilizando las categorías propias y específicas que dan cuenta de ese resultado. De paso podemos entender con esta descripción cómo el público es un agente directo de la praxis coral que es otra manera de decir que el público no es un receptor pasivo, sino que es activo en el proceso de comunicación.

Hemos podido observar en diferentes presentaciones que el público posee una muy grande o una mínima experiencia en oír música coral, o un mayor o menor conocimiento de las dimensiones propiamente musicales como lo son la armonía, el ritmo, la melodía, la afinación, los colores de las voces, la unidad del sonido resultante, etc., derivado de su experiencia o estudio de la música; un conocimiento grande o mínimo de autores, géneros, estilos, épocas, etc., también derivado de su experiencia o de su estudio, todo lo cual va a determinar la percepción del audiente y que se refleja, de una manera directa e inmediata en los juicios que haga después de una audición: “que buen coro”, “muy bonito pero no me emocioné”, “se ve que los cantantes tienen formación”, “ese director no se mueve casi”, “esa canción me hizo erizar”, “se ve que estaban muy nerviosos”, “se notó que no se sabían las canciones”, “esa obra me hizo llorar”, etc.

Para su satisfacción estético-musical el auditorio exige que lo que oiga “le llegue”. Muchos son los elementos que definirían lo que “le llega” a los oyentes a su razón y a su corazón que lo hace extremadamente complejo; pero lo que sí se puede afirmar es que el auditorio exige algo más que una interpretación mecánica, quizá técnica y formalmente perfecta, que no llega, que no comunica un “algo más” en que consiste el goce puramente estético derivado de la creación de lo propiamente artístico del arte, lo que hemos llamado aquí la esencia de la música.

En una orquesta donde cada instrumentista es conocedor de su instrumento o en coros profesionales donde cada integrante es virtuoso de su instrumento que es su voz, el objetivo será construir el sonido del grupo y descifrar a través de la técnica de dirección la manera como se comunicará ese sonido. Es en este momento del montaje donde se vuelven indispensables los elementos de un movimiento expresivo del director y de herramientas del lenguaje común que permitan comunicar efectivamente al grupo todo lo que el director quiere decir musicalmente. Es el momento crucial donde sobresale la función del director pues es donde se evidencia su capacidad de transformar un grupo de personas en un instrumento sonoro, vivo y expresivo.

A diferencia de un instrumentista que vuelca toda su capacidad expresiva a través de su instrumento, en el caso del director el proceso interno que desencadena el haber integrado la teoría con la emoción debe evidenciarse en el movimiento de sus brazos, en su expresión facial y en general en su actitud corporal para así ser más efectivo y que el grupo a su cargo reciba la información, que debe ser lo suficientemente impactante y convincente para que ellos a su vez se adueñen de ella y la comuniquen al público. Análogamente el director debe tener una riqueza en imágenes verbales y en metáforas del lenguaje que le permitan llegar al mismo objetivo.

En este momento se puede evidenciar el trabajo previo que ha desarrollado el director en los ensayos. Como afirma el maestro Luis Díaz Herodier³² la labor del director es probablemente ser la memoria del grupo, “tú le recuerdas: ojo que aquí hay un crescendo, ojo que tenemos un ritardando, ellos ya lo saben y tú eres la memoria”, el director en el concierto les recuerda con sus gestos todo el trabajo vivido durante los ensayos. Es evidente que no podrá, en ese momento, empezar a preocuparse por el

³² Entrevista realizada en Bogotá, febrero de 2020

asunto de cómo comunicar ese movimiento expresivo de su cuerpo, es un problema que tendrá que haber solucionado en el camino para llegar al concierto.

1.5.1 Cognición corporizada

Las preguntas sobre cómo comunicar con el cuerpo lo que la música quiere decir, nos remiten indiscutiblemente a la consciencia corporal, un campo ajeno a los músicos en la formación académica, no tanto así para bailarines y actores; para ellos el movimiento con una intención clara y conectada hace parte vital de su formación. Hacemos notar por esto que es preciso que los músicos nos acerquemos a los actores y bailarines en su manera de asumir el cuerpo en el aprendizaje de sus disciplinas pues al final de cuentas la música, como la actuación y la danza, se expresa en la interpretación que es un proceso comunicativo, y es por eso por lo que en este documento reiteraremos siempre la importancia del manejo del cuerpo para el éxito de una comunicación efectiva y clara.

Así pues, en el proceso de montaje y en el momento de la presentación al público el conocimiento musical se une con la emoción, con la parte sensible y única de cada ser humano y producen un movimiento interno que se refleja en el exterior, en su gesto, a través de la acción de “tocar” el instrumento. Podríamos decir que la interpretación es esa manipulación del sonido que realiza el director, durante los ensayos y finalmente en el concierto. Si la consciencia corporal no está presente y el movimiento expresivo no ha sido explorado previamente, ese movimiento interno no se comunicará de una manera controlada y eficaz.

De esta manera, en el proceso de estudiar la obra musical en su forma y estilo, el director asimila todos los elementos de la música no sólo en su intelecto, sino que, como plantea el fundamento teórico de esta tesis en cuanto a la certeza de la conexión indiscutible de la mente y el cuerpo, se apropiará de ella corporalmente.

Laban nos confirma este hecho cuando dice que el cuerpo constituye el instrumento a través del cual el hombre se comunica y expresa. (Laban, 1984:95) Dicho de diferente manera: en el estudio de una partitura la información no sólo llega por su lectura y el conocimiento acumulado, es decir, por su dimensión teórico racional para entenderla, sino que también dicho estudio es alimentado por las experiencias de montajes previos, por una emoción, por la intervención de la afectividad, por la intuición, es decir, lo que ya está presente en el cuerpo y su movimiento ya sea voluntaria o involuntariamente. De esta manera tanto la dimensión afectiva como la dimensión racional se integran en el cuerpo. Así pues, lo que el director exterioriza se manifiesta no como algo añadido sino como algo que sale de su interior.

En esta disertación pretendemos tener en cuenta la información de la partitura traducida en movimiento interiorizado y del proceso para llegar a ese movimiento interiorizado, movimiento consciente o movimiento con sentido. Así se puede entender también que el movimiento del director en el concierto no es el que en ese momento produce el resultado musical, es decir, el gesto del director y el movimiento de sus manos en un concierto son producto de una construcción de ese gesto, no es un gesto que salga de la nada y súbitamente en el concierto. Como dijimos anteriormente, el gesto en el concierto es la memoria de lo que se ha hecho en los ensayos.

Maestra María Guinand. Foto tomada del blog de la OSV (Orquesta Sinfónica de Venezuela)



Veamos ahora las categorías y conceptos que explican el papel del cuerpo y del movimiento sobre el que hemos venido insistiendo.

Lo que hemos descrito al comienzo de este acápite es lo que se denomina cognición corporizada, categoría fundamental de nuestro trabajo. Ordás señala que esta categoría es el punto de partida y una perspectiva nueva sobre la enseñanza de la dirección. Retomamos lo que dice Ordás sobre la cognición corporizada señalando que todo lo que consideramos aprendizaje ha transitado inevitablemente por el cuerpo, por nuestros sentidos, es más, hasta que no haya vivido en el cuerpo no puede llamarse verdaderamente conocimiento. (Ordás, 2013:12).

Este concepto de cognición corporizada fue acuñado por Maurice Merleau Ponty y se fundamenta en el principio teórico de que mente y cuerpo son una unidad.

Mathers nos señala cómo el filósofo Maurice Merleau-Ponty responsabiliza a Descartes por los últimos doscientos años de división entre la mente y el cuerpo, debido a la objetivación del cuerpo de Descartes. Esto aparece en su cuarto Discurso del Método de 1637 en su declaración “pienso, luego existo” que subraya firmemente la hegemonía de la mente sobre el cuerpo. En los años que siguieron, el pensamiento humano dominó sobre la acción. El cuerpo fue visto como una cáscara o carcasa para la mente. El rigor intelectual dominó y triunfó sobre la experiencia corporal. Mathers hace la analogía con el desarrollo de los directores cuando se limita el estudio de la dirección solamente al estudio de la partitura. (Mathers, 2008:66)

Rechazando este dualismo de mente-cuerpo, el fenomenólogo Merleau-Ponty planteó que el cuerpo juega un papel significativo en nuestra experiencia y entendimiento del mundo. (Merleau-Ponty, 1978:88-89) De acuerdo con Merleau-Ponty, el cuerpo es trascendental en el proceso de aprendizaje. El movimiento es el vehículo de ese aprendizaje: un movimiento es aprendido cuando el cuerpo lo ha entendido, esto es, cuando lo ha incorporado a su mundo. (Merleau-Ponty 1978:139).

Ahora bien, en esta tesis, legitimamos la importancia del cuerpo en el proceso cognitivo, es decir que, como lo dice Merleau Ponty, al mismo tiempo que la mente interioriza la información que va adquiriendo, asimismo el cuerpo va procesando y asimilando toda esta información.

Numerosos estudios en la enseñanza de la música³³ y específicamente de la dirección coral³⁴ evidencian lo que la corriente de la cognición corporizada propone: integrar el cuerpo y la mente y nos abre € de opciones para entender procesos pedagógicos en

³³ Referencias sobre la cognición corporizada aplicada a la música: “Corporeidad y experiencia musical” de Pelinsky (Pelinsky, 2005), el estudio de Leman “Embodied music cognition and mediation Technology” (Leman, 2007) y sucesivos artículos y estudios: Garavito (2011), Martínez (2012), Ordás (2013), Frith (2009) y Luck, G. y Nte, S. (2008), entre otros.

³⁴ Ehman, 1968; Mc Coy ,1986; Wis, 1993; Chagnon, 2001; Benson, 2011; Magnanello, 2011, entre otros

el arte y específicamente en la música que adicionalmente sirven para plantear alternativas para una mejor apropiación de todos los elementos, fundamentalmente abstractos, que hay en la música. (Ordás, 2013)

Sobre este asunto de la importancia de la concepción de la unidad mente cuerpo para entender la categoría de cognición corporizada es importante indicar algunos estudios que desarrollan esta idea.

Según Peñalba, existen otros estudios de la mente que tienen como foco el papel que tiene el cuerpo en la cognición, algunas de las posturas más importantes y representativas de este tema le llaman mente corporizada (*embodied mind*) al principio de que el cuerpo es parte indisoluble de la mente.³⁵

Partiendo de esta idea, la teoría de la mente corporizada (*embodied mind*) formulada por Mark Johnson (1987), afirma que las primeras experiencias corporales que tiene el niño al nacer dan lugar a esquemas encarnados (*body schemata*) que estructuran su experiencia. Dichos esquemas le sirven para comprender aspectos abstractos de la realidad utilizándolos como metáforas para entenderlos (Peñalba, 2005). Más adelante ahondaremos sobre este tema, por lo pronto nos sirven de referencia para entender la cognición corporizada.

Existen también investigaciones sobre la Eurytmia de Dalcroze que, partiendo de las teorías de la corporización (*embodiment*) de Merleau-Ponty, estudia el proceso cognitivo aplicado a la pedagogía de la música. Es fundamental entender el concepto de cognición corporizada para entender la metodología Dalcroze. (Juntunen, 2004;

³⁵ Para ver sobre un recuento panorámico del desarrollo de las ciencias cognitivas en los últimos años y el papel que ha desempeñado en la música, ver: Peñalba, A. (2005) TRANS – Revista transcultural de música - 9

Daley, 2013) Más adelante hablaremos más detenidamente de la importancia de Dalcroze y el concepto de Eurytmia.

Aquí es útil señalar cómo Alexander, creador de la llamada Técnica Alexander también tiene como punto de partida esa unidad indisoluble entre mente y cuerpo. La Técnica Alexander es importante para nuestro trabajo porque su metodología terapéutica introduce elementos sobre la postura del cuerpo que James Jordan utiliza para su reflexión sobre la enseñanza de la dirección coral. De este tema nos ocuparemos en el segundo capítulo.³⁶

Estas referencias son esenciales en el contexto en el que se ha concebido esta tesis pues enmarca las diferentes ideas sobre la inminente relevancia del cuerpo en la enseñanza en general y de la música en particular. El cuerpo, aparentemente desterrado de la formación académica encuentra su lugar en estas referencias que le dan un lugar protagónico.

1.5.2 Kinestesia y propiocepción

Ahora bien, derivados de esta noción fundamental de la unidad mente cuerpo y para desarrollar por otros caminos la categoría de cognición corporizada introducimos aquí las nociones de kinestesia o lenguaje corporal y lo que algunos llaman la propiocepción.

El antropólogo estadounidense Ray Birdwhistell, pionero en la investigación sobre la antropología de la gestualidad, es quien nos introduce en la noción de kinésica como

³⁶ Mathers (2008:62) cuenta que el escritor Aldous Huxley fue un alumno y seguidor de las ideas de FM Alexander desde 1935, tanto, que en su libro “Sin ojos en Gaza” moldeó un personaje inspirado en Alexander. Las ideas de Huxley en la conexión mente- cuerpo expresada en su libro Fines y Medios en 1937 son similares a las que Alexander expresara cinco años antes en El uso del Yo. Huxley dice: “en el mundo, como lo conocemos, mente y cuerpo forman un solo órgano entero. Lo que pasa en la mente afecta el cuerpo; lo que pasa en el cuerpo afecta la mente. Así pues, la educación debería ser un proceso de entrenamiento tanto físico como mental” (Huxley 1941:219).

el estudio del movimiento relacionado a los aspectos no verbales de la comunicación interpersonal. (Birdwhistell, 1952:3).

Uno de los elementos más importantes del sentido kinestésico para los directores es la propiocepción, algunos lo consideran el sexto sentido; definida por Sir Charles Sherrington como “el estímulo dado por el propio organismo a los receptores nerviosos”. Es el sentido del posicionamiento de las partes del cuerpo con respecto a otras. (Sherrington, 2000: 130)

El concepto de propiocepción resulta de un análisis de aspectos centrales de la cognición corporizada porque nos indica que la cognición no es un conocimiento puramente racional deductivo, sino que proviene de una que podríamos llamar la intuición que de su movimiento tiene el propio cuerpo y por lo tanto es un análisis muy útil para nuestro trabajo acerca de cómo es que se da esa unidad mente-cuerpo.

Según Searle, como ha sido citado por Peñalba (2005:26), las experiencias corporales se experimentan y se regulan a través de las propiocepciones. Estas están constituidas por la “sensibilidad postural y del movimiento de las propias extremidades y del resto del cuerpo sin emplear el sentido de la vista” (Searle 1979: 443).

Según Bermúdez, como ha sido citado por Peñalba (2005:26), la información propioceptiva está formada por la información acerca de la presión, temperatura y fricción desde los receptores de la piel bajo su superficie, la información del estado de las articulaciones, el equilibrio y la postura, la presión de cualquier parte del cuerpo, la información sobre la disposición y el volumen obtenido del estiramiento de la piel, los estados nutricionales y homeostáticos desde los receptores de los órganos internos, la fatiga muscular de los receptores de los músculos y las molestias corporales, entre otras (Bermúdez, 1998: 13).

Las propiocepciones funcionan a varios niveles: regulan el movimiento, sirven para conceptualizar los esquemas motores, intervienen en la percepción y tienen función de autoconsciencia. A este nivel, las propiocepciones no son necesariamente conscientes (Gallagher 1998: 229). Para explicar esto, Gallagher propone el concepto de esquema corporal (body schema) que distingue del de imagen corporal (body image). Imaginemos que tuviéramos que ser conscientes de cada movimiento que hacemos en todo momento. Sería imposible hacerlo. Si estuviéramos haciendo un trabajo muscular demasiado complejo, nuestro sistema atencional sería incapaz de focalizar en todos los movimientos simultáneos. Sin embargo, a pesar de que no estamos dirigiendo nuestra atención constante al cuerpo, éste es capaz de salvar obstáculos y emitir los movimientos precisos en cada ocasión. Estos movimientos que el cuerpo emite no se producen al azar, ni como respuesta a un reflejo (Gallagher 1998: 235). Lo que ocurre es que el cuerpo está adecuado al entorno gracias al “body schema” (Gallagher,1998: 236). El concepto de “body image” hace referencia al constructo mental, representación o conjunto de creencias sobre nuestro propio cuerpo (Gallagher 1998: 228). El concepto de “body schema” se refiere a la experimentación del cuerpo. No es abstracto en absoluto, sino que se experimenta de forma holística: un ligero cambio en la postura produce un ajuste global en el resto de los músculos (Peñalba, 2005: 26)

De acuerdo con los estudios de Peñalba, las propiocepciones sirven para hacer consciente el movimiento y para conceptualizar las experiencias motoras. Gracias a las propiocepciones somos capaces de representar los movimientos que llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana. Así podemos reconocerlos, utilizarlos y compararlos con otros. Lo logramos, porque los almacenamos en forma de memoria kinestésica, muscular y postural. (Peñalba, 2005:27)

1.5.3 Euritmia de Dalcroze

El pedagogo suizo Emile Dalcroze (1865-1950) es una referencia fundamental en lo que tiene que ver con la inclusión del cuerpo en la enseñanza musical y específicamente en la enseñanza de la dirección coral.³⁷ Dalcroze parte del principio de la unidad mente-cuerpo, es decir, lo que hemos expuesto sobre la cognición corporizada y en él se fundamenta su noción de la Euritmia. Este es el aspecto que aquí nos interesa, de hecho, hemos utilizado muchas aplicaciones prácticas de sus planteamientos.

Dalcroze desarrolla toda su pedagogía musical basándose en la participación del cuerpo en el aprendizaje de la música. Él asegura que el antídoto de la falta de musicalidad es la integración del cuerpo en la percepción de la música y en la interpretación. Esto es a lo que él llama Euritmia. Señala también la relación recíproca que hay entre movimiento y música y cómo afecta el gesto, incluido el de dirección. Añadimos a esto la importancia que le da al uso integrado de la voz y la escucha en el entrenamiento musical. (Daley, 2013:110)

De acuerdo Anne Farber y Lisa Parker, profesores de la metodología Dalcroze, éste cuestionó los métodos de la educación musical convencional de su tiempo, debido a su frustración con los hábitos mecánicos y sin vida de los estudiantes de su propio conservatorio. Él desarrolló la idea de que el cuerpo debería ser el foco de la educación y que la musicalidad empezaba y residía en todo el cuerpo. La concepción de Dalcroze de la educación musical es que el cuerpo juega el papel de intermediario entre el sonido y el pensamiento, por eso se convierte en un instrumento expresivo (Farber and Parker 1987:43-45)

³⁷ Es importante resaltar el hecho de que, durante el proceso de investigación de esta tesis, a pesar de no haberlo tenido en cuenta en un principio para este estudio, se volvió parte fundamental en el desarrollo del tema aquí desarrollado.

Para Dalcroze, la armonía del cuerpo es creada a través de la Eurytmia: la gimnasia rítmica comienza por el principio de que el cuerpo es el aliado inseparable de la mente; afirma que el cuerpo y la mente deberían realizar armoniosamente sus funciones diversas, no separada sino simultáneamente. (Jaques-Dalcroze 2003:108).



Emile Jacques Dalcroze. [Enlace](#)

Dalcroze es para nosotros importante porque es un pedagogo de la música que muestra la importancia del cuerpo y concretamente de la unidad entre el cuerpo y la mente. Sin embargo, hay que hacer notar que, a pesar de no referir su teoría a la formación específica en dirección, formula una serie de principios que muchos autores han tomado como referencia para aplicarlo a la enseñanza de la dirección. Vale la pena, como ilustración, mencionar varias aplicaciones del concepto de eurytmia de Dalcroze específicamente para la enseñanza de la dirección coral.

Mathers reflexiona sobre cómo dadas las implicaciones del empleo del movimiento corporal en la pedagogía de Dalcroze y de su vínculo entre movimiento y sonido, es notable que se haya escrito tan poco acerca del potencial que hay en la relación entre el trabajo de Dalcroze y la dirección expresiva. (Mathers, 2008:121)

Según Mathers, los únicos estudios que aplican específicamente las teorías de Dalcroze en la dirección son los que hizo Pfrimmer (1926), Dickson (1992), y McCoy (1994). Pfrimmer argumenta que el trabajo de Dalcroze aumenta la habilidad del director de personalizar su gesto de acuerdo con sus propias características físicas, en lugar de seguir instrucciones verbales o copiando el gesto de otros directores. (Pfrimmer, 1926:191-192).

Pfrimmer y Dickson defendieron los beneficios de la Eurytmia en el desarrollo de la musicalidad en los directores, incluyendo el mejoramiento de la conexión cuerpo-mente. McCoy proporcionó los ejemplos más claros y efectivos en el uso de Dalcroze en el entrenamiento para directores. (Mathers, 2008:9)

McCoy pondera la eurytmia y asegura que es un enfoque integral para entrenar al cuerpo para que sea el vehículo de la expresión musical. El estudio de la Eurytmia es un proceso de educación en música que compromete todo el cuerpo en respuesta a la música. (McCoy 1994:21).

A su vez, Wilhelm Ehmann, (1968), estudiante de Dalcroze, presenta una fuente multidimensional en la integración de los principios de Dalcroze y su pedagogía en el contexto coral. Habla del cuerpo como medio de comunicación y cómo el cuerpo se

debe volver un instrumento que permita que toda su resonancia lo lleve a la vida. Llama al director “el líder de la danza”.³⁸ (Daley, 2013:17)³⁹

Por todo lo anterior, Dalcroze se convierte en un referente importante para tomarlo en cuenta en esta investigación y en futuros abordajes de este tema con respecto a la dirección y en general, con respecto al desarrollo de la musicalidad a través del cuerpo y la escucha.

³⁸ Ehman, Henke (1984), Dickson (1992) y Alberto Grau (2009) hablan del entrenamiento de directores a través de la pedagogía Dalcroze.

³⁹ Therees Tkach Hibbard's (1994) hace una disertación que provee una exhaustiva visión general de las investigaciones existentes en el uso del movimiento en el ensayo coral, incluyendo referencias del acercamiento de Dalcroze. (Daley, 2013:15) Frego and Reames (2003) publicaron en un boletín de ACDA (American Choral Directors Association) el artículo “Beneficios de la euritmia de Dalcroze en el contexto coral”. El mismo Frego (2005) tiene registrado en vídeos los usos que se pueden dar a la pedagogía Dalcroze en este sentido. (Daley, 2013: 22) Benson (2011) estudia tres directores entrenados en la metodología Dalcroze con formación universitaria que determinan su razón fundamental para usar el movimiento en sus ensayos. (Daley, 2013:16)

1.5.4 Pedagogía Willems

El pedagogo belga Edgar Willems también hace su aporte en cuanto a la conexión cuerpo mente. Willems plantea que se puede hacer una analogía entre los elementos de la música y el orden en el que deberían ser enseñados: lo rítmico está relacionado con lo físico, lo melódico con lo afectivo y lo armónico con lo intelectual. Según el pedagogo belga la teorización es el último estado en la evolución del aprendizaje y, sin embargo, hay quienes racionalizan la música antes de haber transitado por las etapas de lo físico y lo afectivo. (Willems, 2001:21)

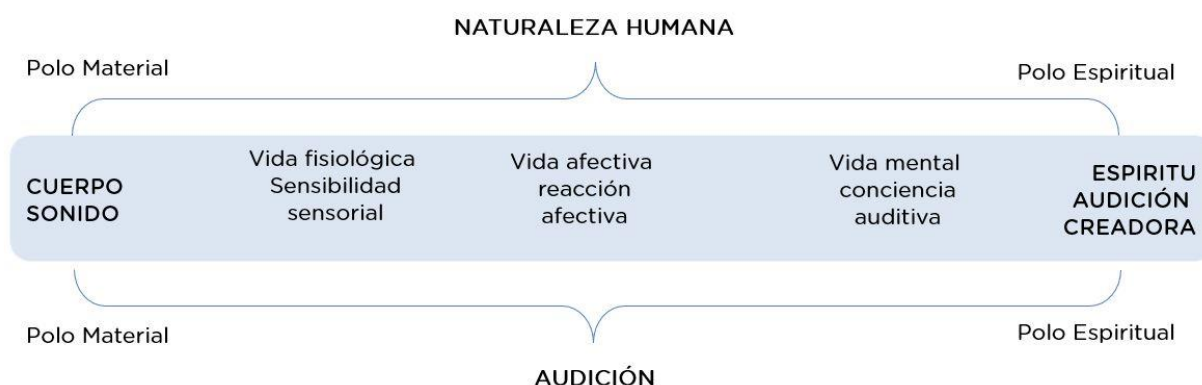


El pedagogo Edgar Willems con un grupo de estudiantes. [Enlace](#)

Willems asegura que el don auditivo es un conjunto de fenómenos muy complejos que requiere la participación de tres campos diferentes: la receptividad sensorial auditiva (sensación, memoria fisiológica), la sensibilidad afectivo-auditiva (necesidad, deseo, emoción, memoria anímica, imaginación) y la percepción mental auditiva (comparación, juicio, memoria intelectual, consciencia sonora e imaginación constructiva). Para él, está claro que en la práctica musical estos elementos están indisolublemente unidos, pues la experiencia musical debe ser, ante todo una experiencia global. (Willems, 2001:45-46)

Willems, seguidor y admirador de Dalcroze, hace unos aportes fundamentales para la enseñanza de la música y desarrolla toda una teoría sobre la audición y el ritmo en las etapas tempranas del desarrollo de la musicalidad. Sus planteamientos están muy en resonancia con los que plantea Dalcroze y lo cita frecuentemente. Además, su concepción de la vida musical está muy relacionada con alcanzar una vida espiritual así que siempre está haciendo muchas relaciones y analogías al respecto. Esto hace que le dé al profesor de música una función muy importante en el desarrollo espiritual del niño, además del musical pues es el que lo observa en este doble desarrollo vital, y señala que es indispensable que el pedagogo no pierda nunca de vista la triple naturaleza de la música (ritmo, melodía y armonía) así como la del sonido (fisiológica, afectiva y mental). (Willems,2001:74)

En la siguiente figura podemos ver lo explicado anteriormente.



Tomado del libro El oído musical de Edgar Willems, 2001:85

Jacques Chapuis, en el prefacio del libro "El oído musical" de Edgar Willems, señala que el lema de Willems podría ser: hay que tomar como punto de partida la unidad de la música para encontrar la unidad del ser humano, pero por otro lado hay que partir de la unidad del ser humano para vivir la unidad de la música. (Willems, 2001:14) Para Chapuis, según las enseñanzas de Willems, la música es un estilo de vida cuyo objetivo es ser mejores seres humanos a través de la vivencia musical⁴⁰.

En los planteamientos de la pedagogía de Willems se revela, sin duda, que la corporalidad en el aprendizaje de la música era algo obvio y que daba por descontado. Willems decía: sin vida física no hay emoción ni inteligencia. Sin ritmo no hay melodía ni armonía; y para hacer todavía más evidente el carácter físico del ritmo, diremos que mediante la inteligencia podemos comprender el ritmo, a través de la sensibilidad podemos sentirlo, pero no podemos vivirlo, ejecutarlo, más que gracias al

⁴⁰ De esta manera se expresó Jacques Chapuis en el I Congreso Internacional de Educación musical Antonio Maria Valencia realizado en Cali, Colombia de 2 al 6 de agosto de 2010

dinamismo corporal (Willems, 2001:86) Reprochaba los procesos musicales que ignoraban el desarrollo físico-rítmico y afectivo-melódico del niño y que querían llegar rápidamente a la intelectualización de la música.

Willems fue un crítico imparable de la intelectualización de la enseñanza de la música, es decir, de esa enseñanza tradicional que privaba al niño de la exploración sensorial y afectiva del mundo sonoro; decía con agudeza que el niño se presenta ante nosotros como un organismo que tiene primero una vida física y sólo después una vida afectiva, y finalmente una vida intelectual. (Willems, 2001:85) Era un defensor del respeto al proceso pedagógico del niño y de cubrir en cada etapa del desarrollo físico, afectivo e intelectual, el desarrollo de lo rítmico, melódico y armónico y decía “aquellos que dan más valor al pensamiento que a la sensación, nos permitimos recordarles que, si bien el pensamiento puede adelantar la sensación, se encuentra, sin embargo, con la imposibilidad de sustituirla” (Willems, 2001:50).

Su pedagogía tiene como foco la observación detallada de cada niño y de introducirlo en la música de una manera alegre, divertida y vital. Todo esto en contraposición con los métodos tradicionales de enseñanza en los conservatorios que ignoraban el aspecto emocional y recreativo de la música. Decía que como la música es un arte complejo que exige mucho esfuerzo, se corre el riesgo de anular las posibilidades de alegría que el niño debería encontrar en ella. El intelectualismo es un peligro para su expansión feliz⁴¹. El campo sonoro, por el contrario, es una tabla de salvación. (Willems, 2001:75)⁴²

⁴¹ Por último, y como parte de la filosofía de Willems, la cual compartimos fervientemente, presentamos dos frases que citamos sólo para dejar constancia de nuestra admiración: “La cultura auditiva es posible para todos”. (Willems, 2001:26) y “El arte debe ser el objetivo y la técnica uno de los medios para alcanzarlo” (Willems, 2001:32)

⁴² En Colombia, la Licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Nacional de Colombia y Especializada en el Método Willems del Instituto Willems de Delemont (Suiza), la maestra e investigadora Gloria Valencia Mendoza, fue la heredera de



Coro Magno de la Universidad del Valle. Foto de Juan Manuel Calderón, Sala Beethoven, Cali-Colombia

Hasta aquí hemos señalado las teorías y las categorías que nos sirven para entender la importancia del movimiento del cuerpo para que la música interpretada a un público.

las enseñanzas del maestro Willems y fue quien trajo a Colombia sus enseñanzas aplicándolos en sus clases y realizando diversas investigaciones alrededor del tema.

CAPITULO II. La Enseñanza de la Dirección

“Qué abismo es ese que se abre entre el – sé lo que hay que hacer y quiero hacerlo- y el – no puedo hacerlo-. Quien busca apropiarse de una técnica, esto es, hacerla suya, debe toparse necesariamente, con algo impropio que, sin embargo, no es la técnica misma: es su cuerpo” (Marín, 2009:16)

Obertura

En este capítulo introduciremos unas observaciones sobre el contraste que ha existido en la dirección coral entre la enseñanza de la marcación de patrones y la consciencia de la dimensión expresiva en la interpretación. En seguida expondremos en detalle los elementos prácticos de la dirección coral que tienen que ver directamente con la enseñanza de la dirección primordialmente en lo que se refiere a la comunicabilidad del mensaje musical propiamente dicho. De esta manera presentaremos las tres líneas teóricas que se refieren a este ámbito específico: la teoría del movimiento de Laban y los desarrollos que se le han hecho con miras a la enseñanza de la dirección; la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson de donde tomaremos el concepto de esquema encarnado, que es la dimensión corporizada del lenguaje y por último la concepción de James Jordan con respecto, directamente, a la dirección coral y a su enseñanza. También están los planteamientos y enfoques hechos por otros investigadores que alimentan la propuesta del diseño de la guía (Mathers, Billingham, Feldenkrais, Alexander, entre otros)

2.1 Paradigma en la enseñanza de la dirección: transición de la marcación de patrones a un movimiento expresivo

Las manos y el cuerpo son el medio por el cual el director “se comunica”, pero ¿cómo se aborda esto en la enseñanza? En el horizonte común de lo académico, es decir, en el nivel del aprendizaje formal de la música, se ha dado por sentado muchas veces que el conocimiento teórico proporciona automáticamente la habilidad para comunicar con el gesto lo que se quiere de la música.

En una clase tradicional de dirección, el profesor expondría a los estudiantes los esquemas básicos de marcación que son figuras geométricas puestas en el espacio con movimientos verticales y horizontales. Por ejemplo, el patrón de un compás de cuatro cuartos lo describiríamos así (fig.1): las manos en posición horizontal hacia el frente se mueven hacia abajo, luego hacia adentro, después hacia afuera y finalmente arriba y se repite la secuencia. Y asimismo podríamos describir los patrones de tres cuartos (fig.2) y dos cuartos con sus respectivas subdivisiones.

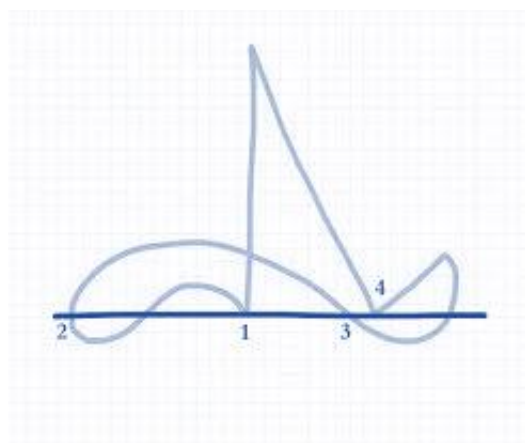


Fig.1 Patrón de dirección de 4/4. Recuperado de Fernández (2017:76)



Fig. 2 Patrón de dirección de $\frac{3}{4}$. Recuperado de Fernández Rojas (2017:77)

Además de estos patrones de marcación como dibujos en el espacio existen también los patrones de interpretación que tienen que ver con dinámicas y articulaciones ya codificadas como crescendo, stacatto, forte, piano, etc., como se muestra a continuación.



Aunque estos dos tipos de patrones son diferentes, sin embargo, ambos están previamente indicados en la partitura. Estos se pueden enseñar apelando a una reproducción mecánica de lo indicado en la partitura hasta dejar de tematizarlos cuando haya un dominio completo de ellos.

Nos asaltan las siguientes preguntas: ¿Ya eres un director integral si tienes pleno conocimiento de los patrones gráficos? ¿Haría falta algo más que esos patrones memorizados mecánicamente para ser director? ¿Si hace falta algo más, cómo se aprende? ¿se aprende por una experiencia puramente personal o es susceptible de una enseñanza formal?

El director de orquesta Carlo Maria Giulini sugiere que el aprendizaje puramente técnico, que sólo conduce a la mecanización del movimiento, no es suficiente para la comunicación de la expresividad musical, hay otro elemento, que es precisamente el objeto de nuestro trabajo. “No tengo ni la menor idea de lo que hago cuando estoy allá arriba, ya que nunca he practicado movimientos determinados para indicar cosas determinadas. Espero poder expresar a la orquesta con mis manos lo que quiero que entienda y que ella lo interprete”. (Matheopoulos, 2007: 123).

Podríamos decir entonces que la enseñanza de la dirección no se agota en la apropiación mecánica de lo que ya está indicado en la partitura, aunque sean indicaciones sobre la expresividad. Lo que sostenemos en este trabajo es que hay manera de crear el caldo de cultivo que haga posible la manifestación de lo expresivo.

Por otro lado, si la dimensión expresiva se convierte en un manual de pautas de lo que debe hacerse, se elimina lo que se pretende producir. Pero sí es posible establecer orientaciones sobre cómo el que dirige puede hacer consciente lo que él puede hacer con su cuerpo y su lenguaje para comunicar lo que es la esencia musical. Es necesario memorizar y mecanizar esos patrones, pero allí no se agota la interpretación.

2.1.1 Métodos tradicionales de dirección

Para poder establecer la diferencia entre la enseñanza formal y tradicional de la dirección y la enseñanza de la dirección con miras a una comunicación expresiva, nos vamos a referir, en primera instancia, a algunos autores que han escrito guías o métodos de dirección y que corresponden a lo que nosotros llamamos métodos tradicionales de enseñanza, los cuales describen, de una forma esquemática, los patrones de dirección tradicionales sin ahondar necesariamente en el asunto de cómo abordar el gesto expresivo como parte de esta técnica.

En su libro “Dirección de coros”, el español Ricardo Rodríguez aborda un capítulo sobre el lenguaje gestual del director. En esta sección del libro habla de la parte técnica del gesto y da por hecho el asunto de la expresividad e intencionalidad del gesto del director. A pesar de que está hablando del lenguaje gestual, no hace referencia al cuerpo, las manos o el rostro. (Rodríguez, 2013: IV)

Por otro lado, Mariano Fuertes dice que la técnica, con ligeros matices, es común para todo tipo de música y para todo tipo de agrupación musical, basta con aplicarla correctamente. (Fuertes, 2002) Nos preguntamos: ¿qué quiere decir con “aplicarla correctamente” ¿, y si el gesto está tan íntimamente ligado a la técnica, entonces ¿es suficiente conocer la técnica para haber construido el gesto expresivo del director? ¿Cómo se construye ese gesto? No lo indica.

Siguiendo con los ejemplos de la formación tradicional que se sitúa en el desarrollo técnico mecánico y que dejan como un derivado la expresión, Mathers muestra esta enseñanza tradicional cuando alude al libro clásico de Scherchen (1929) y a un estudio relativamente reciente sobre los coros vocacionales (Russo, 1979); estos hacen referencias, aunque cortas, al golpe al aire, es decir a la preparación de un ataque o de un calderón a través de un gesto que le precede (Scherchen, 1929: 202 y Russo,

1979: 36), que de hecho corresponde al concepto de anacrusa motriz de Dalcroze. Otros conceptos relacionados a la motricidad que destacan son la toma de consciencia de la naturaleza centrífuga o centrípeta de los gestos (Scherchen, 1929: 242) y el uso dissociado de las manos y brazos: los derechos suelen marcar el compás y los izquierdos se encargan de otras funciones, como ataques o dinámicas (Scherchen, 1929: 243-244), mientras que, en la dirección de coro, incluso, la función dissociada de los dos puede ser más libre y flexible (Russo, 1979: 47). Por fin, cabe mencionar la atención al calderón como momento en el que el movimiento tiene que ser “lento y continuo” porque es importante “sostener” los sonidos largos (Russo, 1979: 52). Esta atención a las cualidades del movimiento casi siempre es considerada marginal en el currículo formativo, pero no porque no se le atribuya importancia, sino porque se considera un contenido implícito (Mathers, 2008: 212,213).

Con respecto a puntos de vista como los anteriormente citados de Rodríguez y Fuertes, Ordás añade otros autores que plantean el asunto de la dirección de esa misma manera, obviando la importancia del cuerpo en la enseñanza de la dirección y señala que referentes tales como Davidson (1941), Van Hoesen (1950), Inghelbrecht (1954), o Gallo, Nardi, Graetzer y Russo (1979) entre otros, se focalizan en la sistematización del desarrollo de una habilidad técnico-motriz, utilizando la quironimia o técnica gestual como eje esencial de la dirección y, añade “pareciera o bien que la mente del director no tiene nada que comunicar, o bien que lo que el director siente y pretende para su interpretación no es posible de ser estudiado, aprendido y comunicado sistemáticamente con y/o a través del cuerpo” (Ordás, 2013: 11)

2.1.2 El movimiento expresivo puede y debe ser enseñado

En el primer capítulo hemos relatado una panorámica de la historia de la función del director y llegamos al punto en donde la enseñanza de este oficio se divide entre asumir que el director debe contar con un talento natural para poder expresar sus ideas musicales o al contrario, asumir que un estudiante de dirección puede aprender y desarrollar un movimiento expresivo con miras a lograr una dirección donde pueda expresar por medio de sus gestos una idea musical que comunique la emoción que él quiere comunicar.

Diferentes investigadores reflexionan sobre este asunto y plantean sus puntos de vista para iluminar la discusión. La conclusión es que hay un componente en la enseñanza de la dirección que se está dejando de lado, parece haber un consenso en que indicar cómo se hacen los esquemas de dirección no agota el asunto pedagógico.

Para iniciar esta reflexión Alberto Grau se pregunta: “¿Es desarrollable la capacidad expresiva de un artista? ¿Existe un sistema o método que lo facilite? Sabemos que con la práctica progresiva podemos aprender a interpretar composiciones de gran complejidad técnica e inclusive a frasearlas y matizarlas correctamente. Pero el aspecto de mayor importancia, el comunicativo, sólo la sensibilidad personal, el estudio cuidadoso, la comprensión activa de todos los elementos del lenguaje poético y musical, las relaciones entre ellos, es la intuición, el trabajo permanente y la experiencia adquirida en el ejercicio profesional, junto a la madurez humana y personal del director, podrán resolver”. (Grau, 2005: 63) Es decir que, según Grau, se requiere algo más que una formación tradicional en la dirección y que hay todo un repertorio de elementos extramusicales que se requieren para que un director llegue a cumplir con su misión cabalmente.

Por otro lado, y con el ánimo de presentar una opción de estudio más sistemático en el desarrollo de esta gestualidad, otros autores han estudiado el asunto del gesto introduciendo categorías de análisis para ello, en el artículo “Claves visuales en la dirección coral. Variabilidad gestual de la comunicación de patrones temporales” sus autores muestran cómo desde la géstica de dirección hay, por un lado, una Topología del gesto producto de los movimientos repetitivos (esquemas de 2, 3 y 4) y, por otro lado, una Morfología del gesto que sería todo lo que se comunica expresivamente y que también estaría atravesada por toda la dinámica que poseen esos movimientos, es decir, cómo se producen esas trayectorias y sus cambios, con cuanta velocidad, aceleración, fuerza, etc. Varios autores han abordado el gesto en la dirección de manera esquemática introduciendo estas categorías de análisis.⁴³ (Ordás, Martínez, Alimenti, 2014). A pesar de que este planteamiento ofrece otra perspectiva del tema, para nosotros sigue siendo un problema el asunto de que haya indicaciones que vengan con instrucciones externas y no que el propio estudiante pueda explorar y descubrir desde su movimiento, lo expresivo en su dirección.

Algunos estudios han abierto la puerta a otras perspectivas y parecen más flexibles en cuanto a la inclusión del cuerpo en la discusión sobre su participación en una comunicación expresiva entre el director y su grupo. A esto se refiere Ordás cuando dice:

“Como contrapartida, estudios sobre el problema mente-cuerpo en filosofía del conocimiento (v.g. Lakoff, 1990, 1993; Lakoff y Johnson 1999; Clark, 1999) sugieren que entender a la dirección y su géstica como producto de una acción inteligente corporeizada es una manera más ecológica de comprender la tarea del director; dirigir puede definirse como corporeizar patrones de expresión para su comunicación

⁴³ Morfología del gesto (Nevada y Leman, 2009), Topologías gestuales (Nevada y Leman, 2011), Italian gesture analysis (Poggi, 1988; 2001), Gestures into families (Bräm & Bräm, 2004)

al coro y como un modo de compartir con el conjunto de coreutas una determinada interpretación, bajo el supuesto de que en el contexto intersubjetivo del canto coral, la circulación de significados es posible debido a que los modos de construcción de sentido son comunes a los partícipes de dicha práctica.” (Ordás, 2013)

En su libro *El dominio del movimiento*, Laban afirma que la habilidad de observar y comprender el movimiento es como un regalo, pero es también, como en la música, una habilidad que puede ser adquirida y desarrollada a través de la práctica. (Laban 1984:85) y en su otro libro *Choreutics* añade: el impulso y respuesta parecen ser más fáciles de sentir por una persona que tiene cierta habilidad para moverse expresivamente. Sin embargo, casi cualquiera puede desarrollar un cierto grado de consciencia de la conexión entre el movimiento y la emoción a través de ejercicios apropiados. (Laban 1966:66)

El pedagogo musical suizo, Emile Dalcroze, señala que los conocimientos kinestésicos, auditivos, mentales y emocionales para hacer música artísticamente, son enseñables. (Daley, 2013:80) El aprendizaje a través de la kinestesia (kinésica o lenguaje corporal) previene a los directores de desconectarse de la música, lo que Dalcroze llamaría “arritmia” opuesto a la “euritmia”. (Daley, 2013:29)

Dalcroze asegura que a través de la Euritmia es posible despertar un temperamento dormido o moribundo, provocar en el organismo el conflicto necesario para establecer el control y el equilibrio de resistencias traerlas a la consciencia por medio de la armonización de centros motores y cerebrales y la canalización de fuerzas nerviosas fuentes inimaginables de vitalidad creativa y artística. (Jaques-Dalcroze 2002:146-147).

Teniendo en cuenta las ideas de F.M. Alexander, Mathers opina que es posible que los directores que apenas comienzan su formación y quienes son alentados a explorar el

plano corporal, sean más efectivos con el movimiento expresivo que solamente comprometiéndolos en un movimiento meramente técnico y estrechamente específico. (Mathers, 2008:63)

Para FM Alexander consciencia y control a través de la propiocepción, permitirían que la dirección fuera enseñable a todo el mundo. En la opinión de Alexander, la herencia suprema del ser humano es el control consciente que no está disponible para salvajes (sic) ni animales. Solamente trayendo la acción de un nivel subconsciente a uno consciente la humanidad podría inhibir hábitos destructivos y procesos de pensamiento. Alexander creía que la aptitud natural estaba demasiado dependiente del subconsciente y que cuando la pauta se hiciera a través del control consciente y la razón superaran la guía por instinto, seríamos capaces de desarrollar nuestras potencialidades al máximo. (Alexander 2005:204-205)

Neidlinger nos anima, diciendo que el movimiento expresivo es muchas veces mal interpretado y tomado como una habilidad mística que no puede ponerse en palabras. Al contrario, ella asegura que los elementos del movimiento expresivo pueden ser disecados y analizados de una manera específica, y de este modo haciendo de la evaluación expresiva una tarea objetiva. Si el uso del movimiento (a través de la observación, aplicación cinestésica, y evaluación) fuera introducido y reforzado a una clase inicial de dirección, tal vez los estudiantes podrían surgir con habilidades expresivas mejoradas. (Neidlinger 2003:25).

Mathers, después de analizar cinco prácticas de movimiento expresivo para la enseñanza de una dirección expresiva concluye que, según Delsarte, Laban, Dalcroze, Alexander y Feldenkrais, es posible despertar y desarrollar un movimiento expresivo que lleve a una dirección expresiva, asegura que todas representan procesos

educacionales y como tal, son altamente relevantes para la enseñanza de una dirección expresiva, particularmente en estados tempranos. (Mathers, 2008:99)

En este mismo sentido, la directora Lisa Billingham habla de su experiencia como profesora de dirección y dice que los estudiantes generalmente son iniciados en el arte de dirigir a través de los patrones de dirección y ella cree que debe empezarse por ejercicios que conduzcan a una consciencia corporal antes de iniciar la práctica del lenguaje del gesto. (Billingham, 2009)

Poch, como ha sido citado en Mathers (2008:8), fue uno de los primero en aplicar los conceptos de Laban a la dirección coral y resalta la utilidad de Laban para estudiantes de dirección que no poseen un instinto innato o una inclinación natural para la dirección. Miller muestra evidencia que el uso de las teorías de Laban fueron efectivas para directores en cualquier nivel de su formación, Neidlinger defendió el método de Laban para promover la expresividad en los estudiantes de dirección, Gambetta encontró que el Análisis de movimiento de Laban dio una alternativa más efectiva que los patrones tradicionales de dirección para enseñar dirección en los primeros niveles de formación.

Todo conocimiento de la dirección comienza con la dimensión técnica pero no todo conocimiento se deriva de esa dimensión, sin embargo, la dimensión técnico-mecánica y la expresiva tienen que ser igualmente asimiladas. Es importante la apropiación de esa dimensión técnico-mecánica de tal manera que, al naturalizarse, se acceda simultáneamente a la expresión musical. Es decir, ambas dimensiones deben ser igualmente corporizadas.

Nuestra hipótesis es que esto se puede y se debe enseñar. A través de la observación, el entrenamiento de la consciencia corporal y los ejercicios adecuados es posible desarrollar en los directores, en cualquier momento de su formación, preferiblemente

en el inicial, un movimiento expresivo que les permita hacer más expresiva y efectiva su comunicación a través de su gesto.

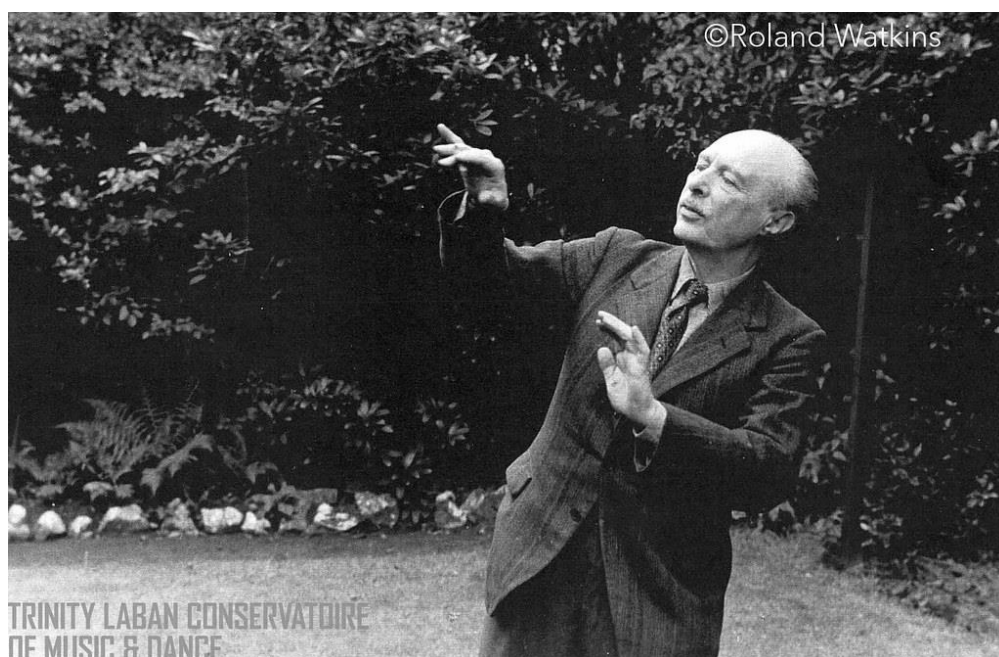
2.2 La teoría del movimiento de Laban. Filosofía y elementos metodológicos

Hemos hablado de la importancia del cuerpo en la música y específicamente en la dirección coral y de la unidad indisoluble entre cuerpo y mente. Pero es imposible pensar el cuerpo sin movimiento que es la base de este trabajo y de la dirección coral: el gesto es cuerpo y movimiento.

El coreógrafo húngaro Rudolf Laban hace todo un análisis exhaustivo del movimiento y establece una catalogación de los movimientos en la danza y el teatro (Laban, 1984), que se ha vuelto paradigmático para todas las artes que tienen que ver con el movimiento del cuerpo. Aquí nos interesa el desarrollo de este análisis con referencia a la dirección coral.

Laban fue un observador minucioso del movimiento en todos los escenarios posibles y estableció unas categorías de observación. Su idea giraba alrededor de la premisa de que en la medida en que reconocemos nuestros patrones de movimiento hay una puerta que se abre a la ampliación de estos patrones. Laban planteó que cuando nos movemos decimos algo de lo que somos; en tanto que los movimientos animales son instintivos y principalmente efectuados en respuesta a los estímulos exteriores, los que corresponden al hombre están cargados de cualidades humanas y por eso a través de sus movimientos puede expresar y comunicar algo de su ser interior. (Laban, 1984:130) Añade, además, que el ser humano tiene la facultad de tomar conocimiento de los patrones que crean esfuerzos, y así aprender a desarrollarlos, reformarlos y usarlos. (Laban, 1984:130) Estas observaciones derivadas de su investigación son la razón por la cual hemos tomado en cuenta el trabajo hecho por Laban.

Laban puede enmarcarse en la categoría general de la cognición corporizada anteriormente descrita. Sin embargo, el punto central que nos interesa es el de que cualquier persona puede desarrollar un movimiento expresivo, cuestión que nos da una referencia precisa de aplicación en nuestra guía para la enseñanza de la dirección.



Photograph of Rudolf Laban at the Art of Movement Studio, Manchester, 1947. Fotógrafo: Roland Watkins. Expuesto en la Colección de Laban; Laban Library and Archive, Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance. [Enlace](#)

Estas categorías de observación descritas por Laban fueron en un principio usadas para la danza, el teatro y la industria, pero han sido también utilizadas en otros campos como la psicología, en la Danza -Movimiento-Terapia (DMT), en la que se plantea el autoconocimiento de los patrones corporales como herramienta para aumentar los recursos a nivel psicológico de los pacientes. (Fishman, 2013) Podemos ver cómo se justifica esta aplicación por aquello que dice Laban con respecto a que “cada fase del movimiento, cada pequeña transferencia de peso, cada solitario gesto de una parte del cuerpo revela algún rastro de nuestra vida interior” (Laban, 1984:39)

La danza movimiento terapia (DMT) usa las categorías que usó Laban para la observación del movimiento aplicada a procesos de indagación en lo psicológico. Diana Fischman dice que notar cuál es nuestro repertorio disponible de movimientos y ampliar el espectro en cuanto a variedad y a matices es la tarea que desarrolla la DMT (Fischman, 2013).

La DMT usa los conceptos de esfuerzos y formas que propone Laban para la observación en procesos terapéuticos. El descubrimiento de Laban en cuanto a que cada fase del movimiento, cada pequeña transferencia de peso, cada solitario gesto de una parte del cuerpo revela algún rastro de nuestra vida interior, le dio sustento a esta corriente que además de ser liderada por terapeutas también inspiró el desarrollo de la danza expresionista alemana (Laban, 1984: 39).

No en vano Laban fue un referente para la Danza Expresionista y para las bailarinas que inauguraron la danza moderna alemana como Mary Wigman (1886-1973, Alemania)) discípula directa de Laban y Marta Graham (1899-1991, EEUU) influenciada por Laban y Mary Wigman, entre otras.

En la música, el campo de la dirección ha tomado los conceptos de *esfuerzos y formas* que plantea Laban para ser usados en la enseñanza de un movimiento consciente, conectado y expresivo. Existen varias referencias de métodos aplicados a la dirección basados en la teoría de Laban. Según la revisión que hizo Mathers para su tesis sobre cinco teorías para un movimiento expresivo en los directores, existen muchos estudios que han aplicado los principios de Laban a la dirección, incluyendo los de Bartee (1977), Poch (1982), Miller (1988), Holt (1992), Bengé (1996), Hayslett (1996), Billingham (2001), Yontz (2001), Neidlinger (2003), y Gambetta (2005).

Laban escribió muchos libros de danza y movimiento en inglés y alemán. Los más útiles para los directores son “Los esfuerzos de Laban” (Laban’s efforts, 1974) en

donde introduce los conceptos de Peso, Espacio, Tiempo y Flujo y las acciones-esfuerzos (combinación de esfuerzos). También es muy útil “Coréutica” (Choreutics, 1966) donde Laban introduce su concepto de Kinesfera, que es el área o espacio de movimiento para el cuerpo, concepto primordial para el entrenamiento de directores en el conocimiento de su espacio corporal. (Mathers, 2008:7) También es una fuente importante para los directores el libro “El dominio del movimiento” (The Mastery of Movement), revisado por Lisa Ullman, discípula de Laban. (Jordan, 2009: 195, 210)

Los descubrimientos y enseñanzas de Rudolf Laban son la base fundamental en la sustentación teórica de esta tesis en el sentido de que recogen y responden a todos los cuestionamientos hechos por los autores de este trabajo desde sus conclusiones sobre la existencia de la conexión inexorable de la mente y el cuerpo hasta el hecho de que el movimiento expresivo es enseñable en cualquier nivel del desarrollo corporal de una persona⁴⁴

2.2.1 La concepción de Rudolf Laban. Danza y movimiento

Rudolf Laban (1879-1958) fue un observador e investigador dedicado y riguroso del movimiento humano. Este coreógrafo, filósofo y arquitecto húngaro, precursor de la danza moderna alemana sostiene que la gran economía de esfuerzo que caracteriza la habilidad especial en la ejecución de cualquier tarea resulta algo común tanto al obrero como al artista virtuoso. Así que cuanto menor sea la economía de esfuerzo, menor será la presencia de la tensión.

⁴⁴ A continuación, citamos algunas de las declaraciones que iluminan y dan pertinencia a nuestra propuesta:

“El arte del movimiento es prácticamente una disciplina autónoma que habla por sí misma, y en la mayoría de los casos con su propio y especial idioma” (Laban, 1984:6)“El cuerpo constituye el instrumento a través del cual el hombre se comunica y expresa” (Laban, 1984:95)“El movimiento puede decir más, a pesar de su brevedad, que páginas enteras de descripción verbal” (Laban, 1984:157)“Lo que se debe reconocer hoy es que el movimiento es el gran integrador. Esto incluye, por supuesto, la convicción de que el movimiento es el vehículo que concierne al hombre como un ser entero, con todas sus instalaciones físicas y espirituales” (Laban, Art of movement Guild Magazine:12,13)



⁴⁵ Durante los tres años previos a la Primera Guerra Mundial, Laban dirigió los festivales de verano en Ascona, Suiza. Estos festivales tuvieron la particularidad de integrar al público quienes finalizaban uniéndose a eventos llamados “coros de movimiento”, (Choreutics) contribuyendo a la idea de que la danza era naturalmente accesible a todas las personas.

En 1826 se establece en Berlín el Instituto Coreográfico Laban (Laban’s Choreographic Institute) y se funda una entidad que convocó bailarines, emprendimiento hasta ese momento sin precedentes, donde se tratan

además temas vinculados a la educación y aquellos puramente artísticos.

Hacia 1923 Laban había organizado escuelas de danza en Basel, Stuttgart, Hamburgo, Budapest, Praga, Zagreb, Roma, Viena y París. Se considera que los programas de estas escuelas influyeron directamente en el redescubrimiento del rol de la danza en la educación escolar contemporánea, y también alertaron sobre los beneficios alcanzables en tratamientos terapéuticos derivados de una mejor comprensión en el

⁴⁵ Información recolectada en el curso Expresionismo en la danza y la teoría del movimiento Laban dictado por Silvina Cané en Cali octubre de 2018

uso del cuerpo, esclareciendo su significado y su adaptación al medio ambiente. La presencia de Laban en Alemania se ve afectada hacia 1936, con posterioridad a su intenso trabajo para los Juegos Olímpicos de 1935 y de haber coreografiado una producción al aire libre conformada por un millar de intérpretes. El gobierno suponía que estos proyectos eran demasiado universales y no lo suficientemente nacionalistas, convirtiéndose en una posible amenaza para el partido nazi. Laban es puesto bajo arresto y sus escuelas son cerradas.

En 1940 se funda la Dance Notation Bureau en Nueva York. Son numerosas las publicaciones que dan testimonio de las investigaciones y teorías de Laban basadas en la armonía del espacio y la exploración cuantitativa y cualitativa del movimiento. La terminología derivada de las bases del Análisis de Movimiento Laban fue desarrollada por él y sus colaboradores en el curso de experimentos prácticos y discusiones a lo largo de varios años; es un vocabulario sistemático para describir el movimiento y el método facilita la observación, descripción y notación de este tanto en sus implicaciones funcionales como expresivas.

2.2.1.1 El movimiento es democrático. ¿Por qué hay que danzar?

Laban señala un aspecto muy importante para la consecución de un movimiento expresivo y es la motivación interior, lo que él llama esfuerzo, ese impulso o motor interno que nos lleva a movernos de una forma específica.

Esto es lo que nos diferencia de las máquinas pues ellas no tienen motivación alguna sino la que les dicta su programación, en los humanos hay una motivación consciente o inconsciente; no obstante, algunas veces esos movimientos quedan desprovistos de una motivación interior y es cuando tienden a verse mecánicos y otras veces tienen unos patrones de esfuerzo que no cumplen ningún propósito práctico.



Dado que estos esfuerzos surgen de las propias raíces de la personalidad, crean una expresión característica que se torna visible en acciones corporales (Laban, 1984: 129)

Laban revela que el esfuerzo con toda su multiplicidad de matices en el ser humano queda reflejado en las acciones del cuerpo. Pero las acciones corporales realizadas con disposición imaginativa sirven para estimular y enriquecer la vida interior. Por lo tanto, el dominio del movimiento no solo resulta un patrimonio valioso para el intérprete teatral, sino que tiene valor similar para todo el mundo, dado que consciente o inconscientemente, todos estamos afectados por la percepción y la expresión. (Laban, 1984:147)

Laban hace una diferencia clara entre la representación dramática y el baile y señala que, si tantos niños como adultos bailan, es decir, que realizan ciertas secuencias de combinaciones de esfuerzo para su propio placer y no necesita público, en este

sentido el baile es un ejercicio de esfuerzo más genuino que la interpretación dramática. (Laban, 1984:32)

Es muy importante esta diferencia para los autores de esta tesis pues algunos podrían pensar que lo que Laban planteó para la danza es algo aplicable específicamente para los bailarines o los actores, objetivos para los que, en un principio, iba dirigido su estudio, pero esta diferencia pone en evidencia que lo que él propone es un entrenamiento del movimiento genuino y más conectado del ser humano, ese que no necesita público, sino que es el que nos hace sentir vivos, útiles y nos produce placer.

Laban habla de la actividad motriz casi como un derecho del ser humano, obviamente en situaciones en las que se privó a la humanidad de una libertad en ese sentido; pero asimismo podríamos citar otras maneras por las cuales la vida actual priva al ser humano del derecho al movimiento, empezando por el uso cada vez más normalizado de la actividad en los computadores y pasando por los espacios pequeños de circulación y vivienda; a un nivel de pensamiento o de actitudes hacia la vida, en la educación escolar y en las normas de la sociedad, están, en general, construidas sobre la base de restringir la movilidad del niño y en general de las personas. El maestro Voronkov habla de que la sociedad moderna impone un “corset” al cuerpo. Los niños usan la kinestesia para aprender sobre su mundo, pero la educación occidental se dedica a entrenar la mente y le da un mínimo de atención al sentido kinestésico. (Jordan, 2011:105)

No es así para Laban, el uso democrático de la actividad motriz fue algo principal en la filosofía de Laban, pero sobre todo haciendo énfasis en que ese movimiento debía ser placentero y saludable. Sus investigaciones y observaciones le permitieron decir que el uso de la energía a través del esfuerzo y el conocimiento de los límites de las

cualidades de ese esfuerzo nos darían el camino para ese movimiento genuino y liberador. (Laban, 1984:28)

Laban se refiere muy especialmente a las danzas sacras y nacionales, como la escritura en movimiento de la historia, con toda la carga emocional de una región o comunidad en particular, cuando afirma que la extraña poesía del movimiento que ha encontrado expresión en las danzas sacras permitió que el hombre construyera un orden de sus acciones de esfuerzo, y añade, que el baile o el pensamiento en movimiento ha hecho posible que por primera vez el hombre tomara conciencia de cierto orden en sus altas aspiraciones dirigidas a la vida espiritual (Laban, 1984:34-35)

Cuando Laban afirma que los bailes tribales y nacionales se crean por medio de la repetición de configuraciones de esfuerzo que son características de la comunidad, podemos comprender con más claridad las expresiones artísticas como las danzas folklóricas, a veces tan sencillas y repetitivas pero que encierran una profunda elaboración de esos patrones contruidos en conjunto, a través de los años y la imitación decantada de sus ancestros y que hablan de esa colectividad y sus procesos internos. (Laban, 1984:34)

La danza, como expresión de las motivaciones internas del ser humano, en su más genuina y sentida condición, es de lo que se trata esta exploración de movimiento que nos propone Laban. El análisis de movimiento de Laban es una invitación a la democratización del movimiento como expresión artística, personal y sentida de cada uno de nosotros como individuos que siempre tendremos algo que decir.

2.2.1.2 A mayor economía de esfuerzo, menor tensión muscular

Laban era hijo de un general del ejército así que tuvo la oportunidad de viajar por muchos sitios a donde su padre era trasladado. Siempre estuvo preocupado por observar el movimiento de las personas. Cuando era niño invirtió mucho tiempo dibujando y visualizando patrones de movimiento en el espacio. Su deseo de entender el esfuerzo mental y físico del cuerpo lo llevó a estudiar pintura, escultura y diseño de escenarios en París, Berlín y Viena. Como parte de su entrenamiento estudió varias culturas, particularmente nativos de África, gente del cercano Oriente y de China.

Laban, Rudolf Laban [Getty Images](#)



Uno de los descubrimientos más importantes de Laban en su estudio y observación minuciosa del movimiento fue el descubrimiento de la relación entre la eficacia del movimiento y la relajación sentida por la persona que se mueve. Laban apuntó hacia algo importante que es: en cuanto más eficientes somos en nuestros movimientos, menos tensión habrá en nuestros músculos. Sus observaciones minuciosas de los trabajadores de la industria, de los bailarines y de los actores, entre otros, lo llevó a la conclusión de que es posible

Llegar a una eficiencia y relajación para hacer cualquier actividad, si se usan los movimientos adecuados, por eso aseguraba que no había diferencia, cuando hablamos de eficacia del movimiento entre un obrero habilidoso y un virtuoso de un instrumento. El dominio de cada uno en la economía de esfuerzo los hacía, tanto al uno como al otro, personas hábiles en la ejecución de la tarea que les correspondía. En resumen: cuanto mayor sea la economía de esfuerzo, menor será la presencia de la tensión. (Laban, 1984:19)

2.2.1.3 Objeto tangible e intangible. Actitud

La atención, la intención y la decisión, definidas por Laban como las fases de preparación interior de una acción corporal hacia el exterior, son competencias que debe desarrollar el director. Estas llegan a concretarse cuando a través del flujo del movimiento, el esfuerzo encuentra una forma definida de expresión en el cuerpo. (Laban, 1984:148)

Esta disposición hacia los factores del esfuerzo son elementos claves para el director pues serán el motor inspirador y movilizador del resto de sus movimientos, los cuales deben ser provocadores de infinidad de aspectos emocionales y psicológicos en su grupo de dirigidos.

Para Laban, una persona que ha explorado sus patrones de movimiento y ha aprendido a relacionarse con el espacio y puede ejercer un control físico de este factor, tiene lo que llamamos atención. La persona que ha conseguido dominar su relación con el factor peso del esfuerzo, tiene intención y finalmente, la que ha logrado ajustar su relación con el factor tiempo tiene decisión. (Laban, 1984:148)

Laban habla sobre la intención con respecto a la cualidad resultante del dominio del factor peso; en este sentido Laban toma la intención como esa disposición del cuerpo

con referencia al peso, esa preparación física y mental con respecto a la sensación de peso. Nosotros le daremos un significado adicional, un poco relacionado con su definición de esfuerzo, como la motivación interior para usar nuestra energía, algo más allá de la disposición física y mental, en el sentido de propósito o finalidad, eso que hay detrás de un movimiento y que tiene una motivación emocional también.

Laban dice que el ser humano se mueve para satisfacer una necesidad, la necesidad de moverse hacia algún objeto tangible. Sin embargo, también existen valores intangibles que inspiran movimiento. Laban pone el ejemplo de Eva cuando toma la manzana. El objeto tangible es la manzana, ella se mueve para tomar la manzana, pero el objeto intangible puede ser infinito y, en últimas, no lo conocemos, pues esas motivaciones personales que hacen que una persona se mueva hacen parte de ese rasgo de su personalidad único. Pero podríamos arriesgarnos a dar un pronóstico, a ella tal vez la motivó su curiosidad por corroborar lo que le había dicho la serpiente sobre los efectos de comer esa manzana, podría ser la codicia de querer ser más poderosa cuando comiera de ella, tal vez la movió un sentimiento de rebeldía o tal vez simplemente tenía hambre. No lo sabemos. Solo sabemos que Eva tuvo la necesidad de tomar la manzana, pero nunca sabremos su verdadera intención, ¿cuál fue el motor interno que la impulsó a tomarla? (Laban, 1984:12).

2.2.2 Elementos de la teoría de Laban aplicables a la dirección

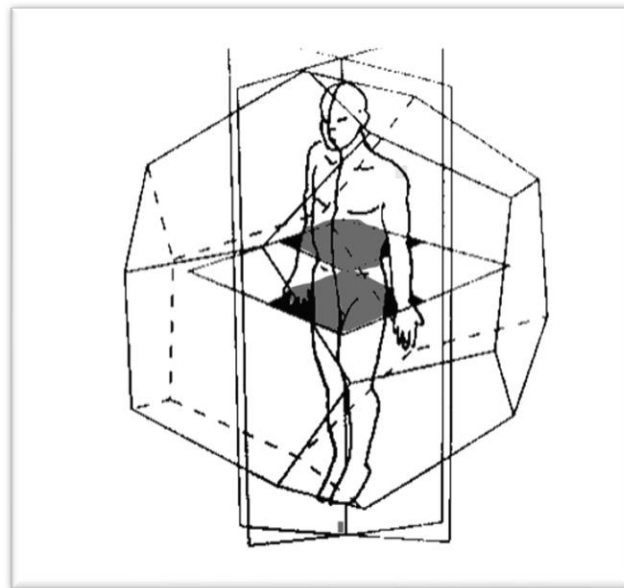
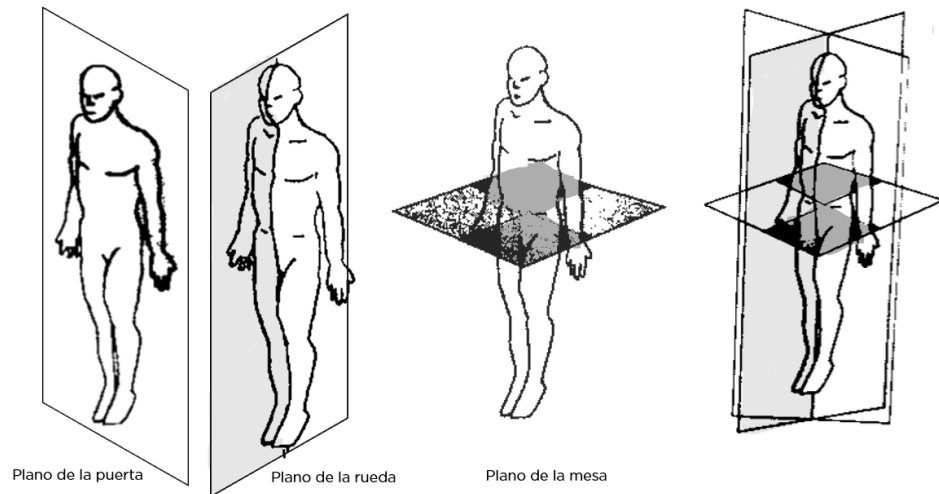
A continuación, expondremos los elementos que hemos tomado de la teoría del movimiento de Rudolf Laban y que tendremos en cuenta para despertar y desarrollar patrones de movimiento en los aprendices de directores para así conseguir una dirección expresiva.

2.2.2.1 La Kinesfera

Según James Jordan, la conciencia del espacio parece ser uno de los problemas más serios en la percepción de los directores. Una vez que lo entienden, pueden lograr fluidez, amplitud y expansividad en su técnica de dirección. De todos modos, no es solamente la conciencia del propio cuerpo sino también adquirir una percepción geométrica de él. (Jordan, 2011:11)

Jordan nos explica el origen del concepto de Kinesfera de Laban. Según Jordan, en un principio Da Vinci estaba fascinado con las simetrías que el cuerpo ocupaba en su interpretación del hombre vetruviano de pie, en un cuadrado o un círculo. Él estaba preocupado con la idea de Platón que decía que en un espacio de tres dimensiones hubiera solo cinco sólidos perfectos y regulares o figuras cristalinas en toda la naturaleza. Usando las ideas de platón y Da Vinci, Laban predijo cómo podría ser el espacio geométrico que rodea nuestro cuerpo. Fue así como nombró esa forma geométrica representada por el icosaedro, la Kinesfera. El icosaedro es, en efecto, un mapa cognitivo de los parámetros de nuestro movimiento. (Jordan, 2011:110)

Figura 17. Los tres planos dimensionales



Icosaedro (3 planos incluidos)

En la primera figura de la página anterior tomada del Libro de James Jordan, El gesto del director, se muestran: un plano vertical llamado el plano de la puerta, un plano de medio cuerpo llamado el plano de la rueda y un plano horizontal llamado el plano de la mesa, y finalmente los tres planos juntos, los cuales están contenidos en el

icosaedro. La siguiente figura muestra el icosaedro con los tres planos incluidos. (Jordan, 2011:111)

En palabras exactas de Laban: “El alcance normal de nuestros miembros en la máxima extensión, apartándose del cuerpo, sin cambiar la posición de pie, determina el límite natural del espacio personal o Kinesfera, en el cual nos movemos. Esta Kinesfera permanece constante en relación con nuestro cuerpo, aunque nos desplazemos del lugar donde manteníamos la posición de pie original: viaja o se transporta con el cuerpo en el espacio en general” (Laban, 1984:67)

2.2.2.2 El esfuerzo (Effort)

El concepto fundamental que tomaremos de Laban es el de esfuerzo. Esta noción es el centro de toda la filosofía del movimiento de Laban. Según sus propias palabras, el esfuerzo es el impulso interior que origina el movimiento y comprende el medio de emplear la energía, comparable con una corriente eléctrica. Además, es una función primaria, privilegio exclusivo de los seres vivos. (Laban, 1984:267)

Hacer un esfuerzo implica a la totalidad de la persona mental y corporalmente. Cada esfuerzo se inicia por medio de una disposición a actuar y a su vez, una secuencia de esfuerzo se construye por la aparición sucesiva de elementos de esfuerzo. Estas observaciones son importantes tenerlas muy en cuenta porque, como dice Jordan (2011:111), haciendo alusión a la consciencia corporal, que para nosotros se inicia en esa disposición a actuar que plantea Laban, la única manera de adquirir la consciencia corporal es querer adquirirla. Esa disposición a actuar, ese esfuerzo que implica a la persona en su aspecto mental y físico debe partir de un acto de la voluntad. Sin ese deseo interior de moverse no sucederá nada.

También hace notar Laban, que a menudo podemos observar, que un elemento del esfuerzo cambia hacia su opuesto dentro del mismo factor de movimiento. Como cuando vamos a cargar algo muy pesado y nos disponemos a hacerlo sin saber qué tanta fuerza debemos aplicar y cuando levantamos ese algo resulta no ser tan pesado, así que se transforma el esfuerzo hacia algo muy pesado a una sensación de ligereza que luego compensamos hasta aplicar la fuerza adecuada al peso levantado. Este proceso parece que tiene entonces una especie de recuperación o efecto compensatorio. (Laban, 1984: 284)

Para Laban el esfuerzo es el principio de todo, por eso su arrojo y tenacidad por detallar con precisión todas las posibilidades de movimientos a partir de diferentes esfuerzos. Todo movimiento humano se haya indisolublemente ligado a un esfuerzo que constituye su origen y su aspecto interior. El esfuerzo y la acción resultante pueden ser tanto involuntarios como inconscientes, pero está claro que siempre están presentes en cualquier tipo de movimiento del cuerpo. (Laban, 1984:42)

Precisamente en esta lucha interna de opuestos en la que se presentan los diferentes elementos del esfuerzo es de lo que se trata la exploración corporal que proponemos, en la cual, el estudiante podrá deducir las compensaciones necesarias para lograr un equilibrio en su movimiento y podrá, a partir de la memoria muscular que va creando en esa exploración, hacer un uso adecuado de cada uno de los elementos que experimente. Y es así como se van desarrollando los ritmos de las secuencias de esfuerzos que se hagan en esa búsqueda, que pueden consistir en los cambios dentro de un mismo elemento de esfuerzo o los cambios de un esfuerzo a otro. Para Laban el cambio en el cual desaparecen algunos componentes del esfuerzo y aparecen otros nuevos en una fase de movimiento constituye el ritmo de la secuencia de esfuerzos. El dominio de ese ritmo es una relevante manifestación de inteligencia corporal. Los

ritmos de esfuerzos son casi infinitamente variables, pero se pueden distinguir ciertas formas principales que ayudan a reconocer relaciones rítmicas.

Un esfuerzo puede:

- Permanecer solo, es decir, entre dos movimientos detenidos, o periodos de movilidad
- Aparecer y/o desaparecer, es decir crecer o disolverse paso a paso
- Ser objeto de transmutación a través de esfuerzos intermediarios de transición en la cual se cambian uno, o dos, o tres, o cuatro elementos en forma progresiva (Laban, 1984:284)

Laban pondera al mimo o al actor quienes en su oficio pueden representar el carácter y la circunstancia X de un rol a interpretar pues, debido a su entrenamiento pueden elegir una secuencia de esfuerzos que les permita interpretar el papel que ellos decidan. Su actuación depende de las actitudes internas que pueda reproducir conscientemente. Para nosotros, el director debería estar en la misma capacidad de un mimo o un actor en este sentido. En ese sentido Laban nos confirma que es posible desarrollar esta capacidad pues los valores no tienen que ser necesariamente poseídos por la persona, sino que representados, y esto se consigue por medio de la selección y formulación de los esfuerzos apropiados de cada cualidad. (Laban, 1984: 24) Es decir que, si el director quiere dirigir una obra con una carga emocional dramática, en ese momento él no tiene que sentirse de esa manera, sino simplemente elegir los esfuerzos de movimiento que, en su exploración previa, le hicieron sentirse dramático, tal vez un movimiento pesado (P), con una actitud directa con relación al espacio y con movimientos lentos(T).

En resumen, el entrenamiento y la educación en el conocimiento y dominio de la multiplicidad de posibilidades de manifestaciones de esfuerzo en el cuerpo apuntan a

un objetivo claro y es esencialmente el desarrollo de la capacidad individual de alterar sus esfuerzos. (Laban, 1984:275)

En su libro, *El dominio del movimiento*, dirigida a la formación de mimos y actores, Laban dice que el actor, el bailarín, el mimo y, añadimos nosotros, el director, cuyo trabajo consiste en transmitir pensamientos sentimientos y experiencias por medio de acciones corporales, no tiene sólo que conseguir dominar estos patrones sino también llegar a entender su significado, de este modo se enriquece la imaginación y se desarrolla la expresión. (Laban, 1984: 130)

Laban nos da un argumento contundente para confiar en que los aspectos que tienen que ver con un movimiento expresivo son entrenables para un director cuando asegura que el entrenamiento en el esfuerzo en general o la educación y dominio de la multiplicidad de posibilidades de manifestaciones de esfuerzo en el cuerpo, terminan por lograr un objetivo claro, que es esencialmente el desarrollo de la capacidad individual de alterar sus esfuerzos. (Laban, 1984: 275). En esto consiste la conciencia corporal, conocer de tal manera los patrones de movimiento de cada cual que haga posible el control de los elementos del esfuerzo del movimiento propio.

2.2.2.3 Factores de movilidad: Peso, Espacio, Tiempo y Flujo

Laban propone analizar el movimiento teniendo en cuenta cuatro elementos: el Peso, el Espacio, el Tiempo y el Flujo. La razón por la cual parte de estos factores es que es una realidad mecánica que el peso del cuerpo, o de cualquiera de sus partes puede levantarse y ser transportado en cierta dirección de espacio y que este proceso consume cierta cantidad de tiempo dependiendo del promedio de velocidad. (Laban, 1984:41)

Teniendo en cuenta el proceso de un cuerpo inerte hasta que se yergue en cuanto a la calidad de su movimiento podemos decir que el peso, el espacio. El tiempo y el flujo son los factores de movilidad hacia los cuales la persona que se mueve adopta una actitud definida. Estas actitudes pueden ser descritas como:

- una actitud relajada o enérgica respecto del peso
- una actitud flexible o lineal respecto del espacio
- una actitud prolongada o corta respecto del tiempo
- una actitud libre o retenida respecto del flujo (Laban, 1984:131)

Laban presenta los elementos de esfuerzo de Espacio, Peso, Tiempo y Flujo como variables de movimiento. Estos esfuerzos pueden tener diferentes actitudes, variaciones, intensidades, cualidades o elementos que dependen de la conexión inmediata de la mente y el cuerpo. En consecuencia, el que se mueve tendrá una actitud hacia un factor de esfuerzo particular. La cualidad de estas actitudes para cada esfuerzo fluctuará entre dos extremos y así indicarán cómo será presentado el esfuerzo. Los rangos extremos de cada esfuerzo se ilustran en la siguiente figura (Jordan, 2011: 57)

Esfuerzo	Elementos indulgentes	Elementos de lucha
ESPACIO	Indirecto/Flexible	Directo
PESO	Ligero/Suave/Delicado	Fuerte/Pesado/Firme
TIEMPO	Sostenido	Rápido/Súbito
FLUJO	Libre	Restringido/Impedido

Cuando Laban nos presenta el análisis de los elementos del esfuerzo nos señala que en cada uno hay dos componentes: uno operativo y objetivamente mensurable y el otro personal y clasificable.

Con respecto al Peso, el elemento de esfuerzo firme consiste en una fuerte resistencia al peso y de una sensación de movimiento pesado o un sentir de pesadez. El elemento de esfuerzo toque suave o delicado, consiste en una resistencia débil al peso y de una sensación de movimiento ligero o un sentir de ingravidez

Con respecto al Tiempo el elemento de esfuerzo súbito consiste en una velocidad rápida y de una sensación de movimiento de corto espacio de tiempo o un sentir de momentaneidad. El elemento de esfuerzo sostenido consiste en una velocidad lenta y de una sensación de movimiento de un espacio largo de tiempo o un sentir interminable.

Con respecto al Espacio el elemento de esfuerzo directo consiste en una línea recta de dirección y de una sensación de movimiento como de hilo filiforme en su extensión en el espacio o un sentir de estrechez. El elemento de esfuerzo flexible consiste en

una línea ondulante de dirección y de una sensación de movimiento manejable o dócil en su extensión en el espacio y un sentir de “donde quiera”. (Laban, 1984:137-138)

Con respecto al Flujo el elemento de esfuerzo restringido o impedido en el flujo consiste en una disposición a detener el fluir normal y a una sensación de movimiento de hacer una pausa. El elemento de esfuerzo de flujo libre consiste en un fluir liberado y de una sensación de movimiento fluido. (Laban, 1984:141)

Laban añade ciertas aclaraciones sobre la relación entre los elementos de esfuerzo, por ejemplo, entre el flujo y el tiempo o el peso y el espacio los cuales, a pesar de tener rasgos comunes, deben ser analizados separadamente.

Señala, por ejemplo, que no podemos imaginar el flujo sin movimiento desarrollado en el tiempo. En este sentido, se puede decir que los dos elementos de movimiento flujo y tiempo marchan juntos, a pesar de que son dos caracteres diferentes de movimiento. Sin embargo, el flujo y el tiempo deben ser observados en forma separada porque un movimiento lento al igual que uno rápido pueden tener alternativamente flujo libre o restringido.

De la misma manera ocurre con el peso y el espacio que también tienen rasgos comunes. En contraste con el flujo y la velocidad de una acción, estos dos factores de movimiento pueden concebirse sin ningún movimiento perceptible en el tiempo. Sin embargo, a pesar de sus rasgos comunes, también deben ser observados como caracteres separados de movimiento. (Laban, 1984: 271)

Deyanira Gualdrón (Gualdrón, 2013) en su artículo donde hace un paralelo entre la combinación de esfuerzos y su relación equivalente con algunos términos musicales, nos introduce los elementos presentes en cada esfuerzo de una manera muy didáctica y clara:

El Tiempo (T), está relacionado con cuándo una tarea necesita ser completada. En la notación Laban, Tiempo se refiere a las propiedades del movimiento que pueden ser rápidas o sostenidas. Por ejemplo, un movimiento rápido puede ser atrapar una taza de café que se va a caer, y un movimiento sostenido puede ser mirar pacientemente una pieza de arte en una galería. Otra forma de reflexionar acerca del Tiempo es en el acto de invertir energía. Nuestros cuerpos constantemente trabajan en reposar y reiniciar movimientos que regulan nuestro sistema nervioso.

El Peso (P) está relacionado con la fuerza del cuerpo. Esta es la fuerza personal que uno refleja cuando está tomando una decisión importante, declarando un punto relevante, o dando una opinión. En el área del movimiento, ha sido interpretado como la cantidad de fuerza o firmeza agregado a un gesto determinado, y puede ser cualquiera, ligero o fuerte. Por ejemplo, un movimiento ligero puede ser reflejado en la caída de una pluma, y un movimiento fuerte al batear una pelota de béisbol. Principalmente, el Peso está relacionado con la entrega ejercida hacia el movimiento que será ejecutado.

Finalmente, Espacio € está relacionado a cómo brindamos nuestra atención hacia el entorno. En la notación Laban, la orientación de un movimiento puede ser directa (centrada) o indirecta (periférica). Por ejemplo, un movimiento directo puede ser mirar directamente a los ojos de alguien durante una conversación seria, y un movimiento indirecto puede ser entrar a una sala donde no se conoce a nadie y no tener ninguna intención en hablar con nadie en particular.

Ahora que los elementos están claros, deberá ser más fácil entender su mezcla, lo cual es nuestro propósito. Tal como Laban los nombró, los Esfuerzos-Acciones son la combinación de una de las propiedades de cada uno de los tres elementos: Tiempo (T), Peso (P), Espacio €.

Cuando indagamos más de cerca sobre todas las variables que analizó Laban en su teoría del análisis del movimiento, podemos darnos cuenta de la infinidad de posibilidades de movimientos con matices y variaciones en todos los sentidos y que en general, nos pasan desapercibidas pues hemos dado por hecho el movimiento. Unas de estas variaciones es la que él plantea al añadir el grado de intensidad de algunos o varios elementos de los esfuerzos o también cuando propone hacer mutaciones de los esfuerzos y en general alteraciones de estos. (Laban, 1984:271)

Nuestro interés específico, a la propuesta que hacemos, nos limitaremos, en principio a la exploración básica de los elementos de esfuerzos con sus elementos indulgentes y de lucha. Está en manos de cada estudiante/explorador de movimiento abarcar tan lejos y minuciosamente como su deseo y disposición lo lleven.

2.2.2.4 Combinación de esfuerzos/acciones

Laban identificó las acciones básicas de esfuerzo como resultado de la observación de los patrones de movimiento de los trabajadores de la industria de la guerra británica. Él combinó un elemento de espacio, peso y tiempo para obtener las ocho combinaciones que aparecen en la siguiente figura. El flujo está implícito en estas combinaciones. La concentración simultánea en los tres factores de peso, espacio y a tiempo se conocen como las acciones de esfuerzo básicas o esfuerzos completos. A continuación, mostraremos en este gráfico las diferentes acciones que propone Laban con las cualidades de los factores de movilidad de cada acción y algunos ejemplos de esas acciones, tomados de las actividades de la vida diaria. Esta tabla es tomada

ACCION LABAN	CUALIDADES (ELEMENTOS)	EJEMPLOS DE MOVIMIENTOS
FLOTAR	indirecto (E)	*pisando el agua en varias profundidades
	ligero (P)	
	sostenido (T)	*pluma cayendo
RETORCER	indirecto (E)	* escurrir una toalla mojada
	fuerte (P)	
	sostenido (T)	* usar un destornillador
DESLIZAR	directo (E)	*suavizar las arrugas de la ropa
	ligero (P)	
	sostenido (T)	*patinar
PRESIONAR	directo (E)	*empujar un carro
	fuerte (P)	*estirar una cuerda elástica
	sostenido (T)	con sus manos
SACUDIR	indirecto (E)	*quitar una pelusa de la ropa
	ligero (P)	*sacar un pañuelo de su caja
	rápido (T)	
ATACAR	indirecto (E)	* salpicar agua en una piscina
	fuerte (P)	*servir una pelota de tennis
	rápido (T)	*cortar caña
TOCAR	directo (E)	*tocar la puerta
	ligero (P)	*escribir a máquina
	rápido (T)	* staccato
GOLPEAR	directo (E)	*marchar con pasos fuertes
	fuerte (P)	* boxear
	rápido (T)	

Las transiciones ocurren cuando se mueve entre las acciones de esfuerzo cambiando uno de los elementos de esfuerzo, por ejemplo: se puede ir de golpear (fuerte/directo/súbito) a presionar(fuerte/directo/sostenido). Las transiciones a menudo involucran el cambio de un solo componente; de todos modos, es posible, cambiar dos o tres componentes simultáneamente. Laban se refirió a las combinaciones de dos factores como actitudes interiores porque estas combinaciones sugieren que el movimiento no se ha exteriorizado, pero en su lugar expresan estados de sentimientos. (Jordan, 2011:59)

En resumen, al cambiar uno de los elementos de los esfuerzos, las acciones se modifican (Laban, 1984: 139)

Esta descripción de la combinación de esfuerzos será nuestra carta de ruta para los ejercicios que se plantearán en la guía y que le darán al estudiante de dirección los elementos concretos de la aplicación de la teoría del movimiento de Laban. Habiendo hecho la exploración de cada elemento de esfuerzo y de la combinación de estos por medio de sesiones prácticas, el estudiante tendrá la posibilidad de aumentar sus patrones de movimiento y continuar la exploración según su destreza e interés.

2.2.2.5 Ventajas de Laban para el estudio de la dirección

Según la investigación de Andrew Mathers (2008) los estudios más recientes en los que se ha considerado el potencial del uso de las teorías de Laban en directores han sido de Erica Neidlinger (2003), Timothy Yontz (2001) y los de Charles Gambetta (2005).

Gambetta (2005: 90-91) dice que una presentación musical en general y la dirección en particular son mejor entendidas a través de los principios de LMA (Laban Movement Analysis) los cuales reconocen que el movimiento es también un canal por el cual las abstracciones musicales internas se transforman en expresión musical audible Mathers asegura, después de haber revisado las teorías de movimiento expresivo para la enseñanza de una dirección expresiva que, en el entrenamiento de directores, los conceptos de peso, espacio y tiempo más las ocho combinaciones de las acciones de esfuerzos son una poderosa herramienta de enseñanza y de imágenes. El uso del espacio en la dirección se refiere perfectamente al control dinámico (volumen), el peso equivaldría a las dinámicas y la textura, el tiempo, indudablemente al tempo y el flujo está relacionado con el estilo y la articulación. Las acciones de

esfuerzos son excelentes para describir de una manera fácil y clara el estado de ánimo y el estilo de una obra musical. (Mathers, 2008:121)

Laban, sin saber que sería usado de una manera tan precisa en la enseñanza de la dirección, parece que cuando expone sus ideas las hace como si conociera el propósito que nos convoca aquí. Como cuando nos asegura que el ser humano tiene la facultad de tomar conocimiento de los patrones que crean impulsos de esfuerzo, y así aprender a desarrollarlos, reformarlos y usarlos. Es un estímulo claro para aquellos directores que luchan para tener una dirección expresiva, que sepan que es posible conseguir esos movimientos expresivos. O cuando afirma que en tanto que los movimientos animales son instintivos y principalmente efectuados en respuesta a los estímulos exteriores, los que corresponden al hombre están cargados de cualidades humanas y por eso a través de sus movimientos puede expresar y comunicar algo de su ser interior. (Laban,1984:130)

En el artículo de Deyanira Gualdrón donde hace una introducción de los esfuerzos-acciones propuestos por Laban, ella resalta lo cercano que resulta para el estudiante de dirección esta manera de describir el movimiento pues se puede hacer un paralelo con los gestos que el director deberá usar para dirigir. Adicionalmente, hace una traducción de los términos que usa Laban aplicados a los términos musicales tradicionales (legato, staccato, dolce marcato, etc.) que acercan aún más estos dos mundos del movimiento y el oficio de dirigir (Gualdrón, 2013)

Y finalmente, Laban asegura que no hay duda de que las personas que no han desarrollado correctamente la capacidad de graduar, variar y realizar mutaciones de esfuerzos se encuentran en desventaja en lo que concierne a la lucha por la vida (Mathers, 2008: 275)

Según todo lo expuesto sobre los conceptos propuestos por Laban podríamos decir que el estudiante de dirección, al explorar el movimiento a través de las combinaciones de esfuerzos, podrá valorar cómo se siente recreándolos y esto le dará unos criterios de comodidad, pertinencia, eficacia, entre otros, asuntos muy útiles en la escogencia de un repertorio o en el ensayo mismo para comunicar algo específico a su grupo. En la medida en que el estudiante desarrolle su capacidad de conocer sus posibilidades para cambiar sus esfuerzos, podrá explorar con más eficacia y versatilidad diferentes estilos de interpretaciones y podrá hacer un paralelo entre el tipo de música que se le dificulta dirigir y el tipo de esfuerzo que debe desarrollar. En resumen, le dará herramientas metodológicas para la solución de problemas interpretativos y será muy útil en la escogencia de repertorio.

2.3 La teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson

Según lo dicho hasta aquí, el director coral tiene dos elementos a su disposición: en primer lugar, su cuerpo, en particular sus brazos, manos y rostro para poder mostrar las diferentes indicaciones que el compositor ha dejado consignadas en la partitura; en segundo lugar, está el lenguaje verbal cotidiano que servirá para completar la información y traducir de una manera conocida para el grupo lo que el compositor quiere decir. Un aspecto particular con respecto al lenguaje es la corporización de este, es decir cómo los destinatarios de ese lenguaje verbal se apropian de los mensajes que se les hace por intermedio de ese lenguaje. Destacamos este aspecto porque va a ser importante para la enseñanza de la dirección coral.

El gesto del director en el concierto es resultado de un proceso previo de preparación que se produce en los ensayos. En estos se moldeará el sonido del instrumento (orquesta, banda o coro) y se fabricará un lenguaje construido por el director que le permitirá comunicarse de una manera fluida y sin palabras en el concierto. Pero en los

ensayos no sólo se usa el gesto de las manos y el rostro como parte del lenguaje, sino que también se usa el lenguaje verbal para comunicar toda una serie de elementos que se pueden escapar al gesto o, por el contrario, que pueden alimentarlo. A través del lenguaje verbal y del discurso semiótico en general, es decir de todos los signos y recursos del lenguaje no verbal con los que cuenta el director, se construye la relación con el grupo y también se construye el sonido del grupo.

Un repertorio de gestos y movimientos significativos lo mismo que un repertorio de palabras, frases, dichos, etc., derivadas del lenguaje común, hará posible que se apropien en su cuerpo y en su mente, como una sola unidad, de la densidad estética de la música en todos sus aspectos. Estos signos no siempre derivan de la nomenclatura o los gestos técnicos de la música. Pueden estar asociados a imágenes verbales y gestuales comunes nacidos de la experiencia común. Así puede dirigirse a cada uno de los destinatarios, instrumentistas y aprendices de dirección que conforman la unidad, cuyo objetivo final es que la interpretación le “llegue” al público.

Hay un elemento muy útil en la construcción de este discurso semiótico del director para comunicar todo el lenguaje expresivo que trae la partitura que es la metáfora, no como recurso literario, sino como un recurso para comprender elementos de un dominio cognitivo desconocido desde uno conocido. Peñalba asegura que durante muchos años se ha conferido a la metáfora un valor cognitivo casi inexistente. Sin embargo, en la última década numerosos estudios le reconocen una importancia no solamente retórica u ornamental, sino que consideran que las metáforas funcionan como herramientas cognitivas fundamentales. (Peñalba, 2009:235)

La mente procesa nueva información relacionándola con información que ya conoce (Lakoff & Johnson, 1980). Según Lakoff y Johnson (Lakoff y Johnson, 1995) el lenguaje se estructura como una metáfora que emana de la experiencia corporal y motora. La

metáfora está anclada en la experiencia corporal sentida y la experiencia corporal sentida crea el lenguaje metafórico. Hay una circularidad entre ambos. Son saberes encarnados de la experiencia. Johnson deriva de aquí el concepto de esquemas encarnados. (Johnson, 1987:14)

Según Peñalba las metáforas lingüísticas han sido ampliamente estudiadas desde el punto de vista literario, pero Lakoff y Johnson dicen que en la vida cotidiana utilizamos metáforas de forma constante que traslucen nuestra forma de entender la realidad, de ahí el valor cognitivo que poseen. Por ejemplo, conceptos abstractos como el tiempo se comprenden como objetos físicos tangibles. De ahí expresiones como “perder el tiempo, malgastarlo, ahorrar tiempo”, etc. Con estas metáforas comprendemos áreas conceptuales abstractas y poco estructuradas en términos de otras más concretas y estructuradas, de tal forma que nos permiten manipular cognitivamente con ellas, referirnos a ellas, conceptualizarlas, recordarlas, almacenarlas.

*George Lakoff y Mark Johnson*⁴⁶ [Enlace](#)



⁴⁶ George Lakoff es profesor distinguido de ciencias cognitivas y lingüísticas Richard and Rhoda Goldman de la Universidad de California, Berkeley y Mark Johnson es Profesor de Artes Liberales y Ciencias Philip H. Knight en el Departamento de Filosofía en la Universidad de Oregon.

Para Nubiola muchas metáforas de nuestro lenguaje consideradas “convencionales”, son generadas por estructuras básicas de nuestra experiencia y de nuestra manera de pensar. “Buena parte de la coherencia y el orden de nuestra actividad conceptualizadora se basa en el modo en que nuestros sistemas de metáforas estructuran nuestra experiencia” (Nubiola, 2000: 75). Tomando en cuenta la propuesta de Lakoff y Johnson en su libro *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), Nubiola (2000) expone de una manera resumida la propuesta de Lakoff y Johnson en tres categorías de metáforas:

- a. Las metáforas orientacionales que “organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema”. Por ejemplo: Lo bueno es arriba, como cuando decimos su alteza real o alta calidad. Triste es abajo, caer en una depresión, me levantó el ánimo.
- b. Las metáforas ontológicas son aquellas gracias a las cuales “se categoriza un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente o una persona”, por ejemplo, considerar que la mente humana es un recipiente permite crear metáforas del tipo no me cabe en la cabeza, tener algo en mente, estar saturado.
- c. Las metáforas estructurales con aquellas en las que “una actividad o una experiencia se estructura en términos de otra”. La metáfora “un discurso es un tejido” permite hacer comentarios como: perder el hilo, ideas mal hilvanadas o deshilvanadas, al hilo de lo que se iba diciendo, un hilo argumental o conductor” (Nubiola, 2000:76).

Peñalba señala cómo todos los músicos utilizamos expresiones metafóricas para referirnos a la música: consideramos que las disonancias producen tensión que la aparición de la tónica resuelve una cadencia, decimos que alguien está fuera de tono o que una nota es extraña al acorde, hablamos de subidas al agudo y bajadas al grave,

las anacrusas están suspendidas en el espacio, y las partes fuertes caen, los acentos son fuertes, los acordes pertenecen o no a la tonalidad, la modulación es un trasvase de una tonalidad otra que puede ser cercana o lejana. Todas estas expresiones comunes implican un pensamiento metafórico, es decir la proyección de esquemas encarnados para la comprensión de aspectos musicales, de tal forma que algunas de las cualidades de los esquemas están presentes en los aspectos musicales metaforizados. Los músicos utilizamos estas referencias corporales constantemente para referirnos a la música, de forma que podamos referirnos a ella, conceptualizarla, en definitiva, operar cognitivamente con un dominio demasiado abstracto que tenemos necesariamente que traducir a términos más cercanos y tangibles. (Peñalba, 2009:240)

En el caso de las metáforas utilizadas en la educación infantil es conveniente que los maestros descubran cuál es la similitud entre las estructuras que forman la metáfora: el esquema encarnado y el aspecto musical metaforizado. Conocer la forma de entender la música permite mejorar las estrategias pedagógicas. (Peñalba, 2009: 250)

2.3.1 Esquemas encarnados

Johnson afirma que nuestro cuerpo posee unas formas previas a la experiencia que hacen posible entender y comprender al mundo a través de metáforas. A estas formas Johnson les denomina esquema encarnado que son patrones recurrentes de nuestras interacciones perceptuales y programas motores (Johnson 1987: xiv).

Peñalba puntualiza que el término de esquema encarnado que propone Johnson combina tres tipos de esquemas: son estructuras de conocimiento interrelacionadas y dinámicas, a la vez modificables por medio de la experiencia y se conforman por la recurrencia de experiencias pasadas. (Peñalba, 2005)

Peñalba aclara que las metaforizaciones a partir del esquema encarnado no tienen por qué ser necesariamente conscientes; se pueden establecer metaforizaciones de forma inconsciente. (Peñalba, 2005)

Peñalba señala que el concepto de propiocepción está ligado al concepto de esquema encarnado. Ella asegura que las propiocepciones nos posibilitan ser conscientes de nosotros mismos. Nos permiten diferenciarnos del entorno y del resto, de tal manera que ponen nuestras experiencias en primera persona. Además, nos permiten llevar a cabo actividades de empatía, es decir, que cuando observamos acciones en otros sujetos, somos capaces de comprenderlas gracias a esta capacidad que nos permite convertir las acciones físicas percibidas visualmente en sensaciones internas propioceptivas. (Peñalba, 2005:28)

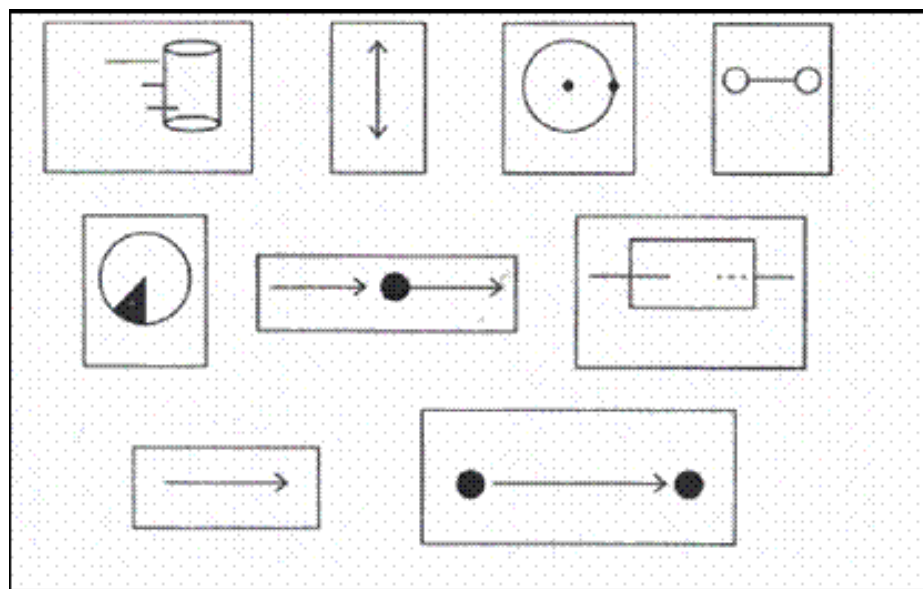


Fig. 1. Tomado de Peñalba, 2005:12

Lo anteriormente aclarado por Peñalba nos da vía libre para adaptar el concepto de esquemas encarnados a los ejercicios que pretendemos plantear en la guía. Para dar ejemplo de lo que es un esquema encarnado podemos mostrar de manera gráfica algunos de los esquemas más usados en la enseñanza de la música. (Fig.1)

En la Figura 1 podemos ver algunas representaciones gráficas de los esquemas de Johnson que Saslaw (1996:219) propone para su análisis musical.

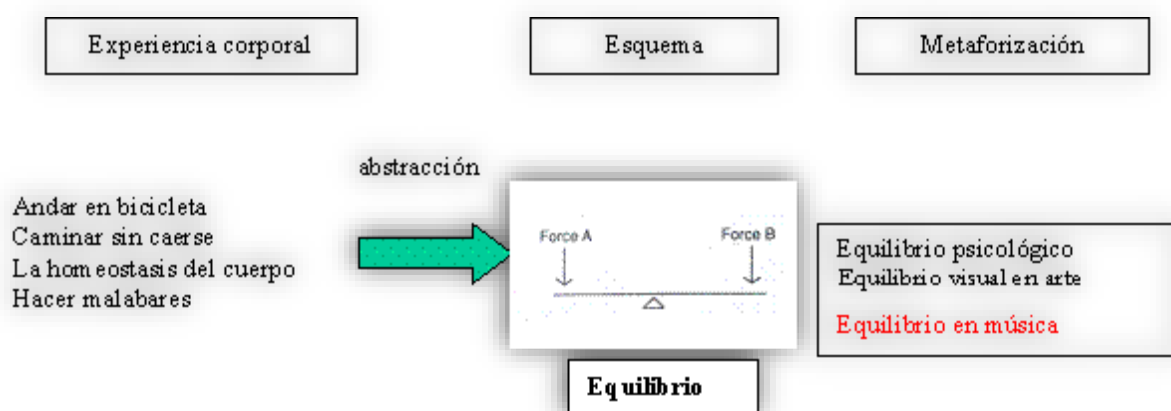
Esquema contenedor, arriba-abajo, centro-periferia, unión, parte-todo, fuerza, delante-detrás, camino, fuente-camino-meta. (Peñalba, 2005:12)

Así pues, a diferencia de los esquemas encarnados, cuya formación no depende de las experiencias o vivencias previas del sujeto, las metáforas están determinadas por las experiencias y los conocimientos previos del sujeto. Dichas experiencias son las que harán posibles las creaciones de nuevos referentes (Johnson 1987: 70). A esta experiencia se le une el entrenamiento en metaforizar, de tal forma que es posible que el sujeto haga también proyecciones metafóricas de las propias metáforas. Por ejemplo, podemos utilizar el esquema camino para comprender la trayectoria profesional de alguien. Pero, además, podemos afirmar que en la personalidad de dicha persona se trasluce su trayectoria profesional. De esta manera, la estructura del esquema camino se aplica para comprender la trayectoria profesional y la estructura de la trayectoria profesional (que sería como la de camino, pero ampliada) para comprender la personalidad. (Peñalba, 2005:13)

Los esquemas se forman a partir de múltiples experiencias corporales que el individuo experimenta de forma recurrente. Algunas de estas experiencias comparten rasgos comunes que se abstraen para dar lugar a los esquemas encarnados. Tanto las experiencias como los rasgos comunes de dichas experiencias deben necesariamente

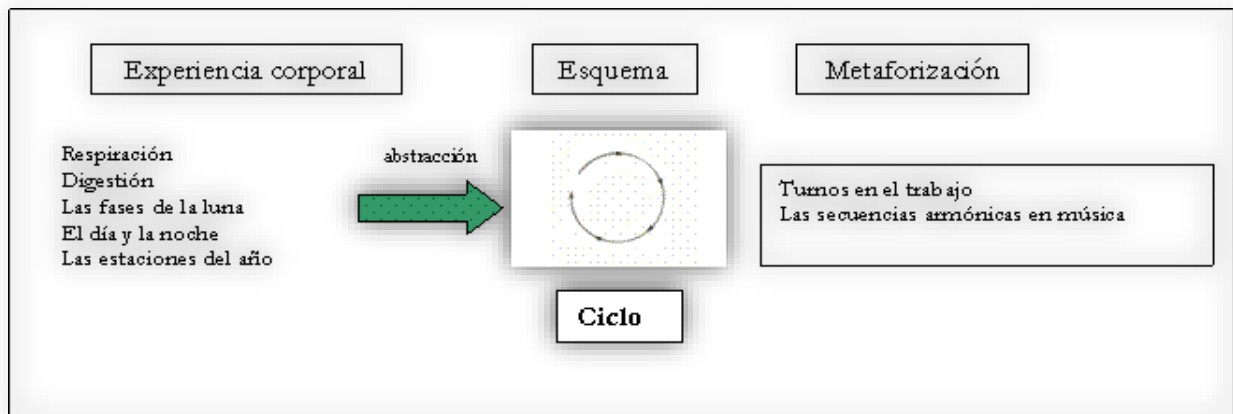
tener un origen corporal, ya que surgen y son consecuencia de las experiencias vividas corporalmente. (Peñalba, 2005)

Fig.1 Esquema de funcionamiento de la teoría de la Metáfora. Conformación y metaforización del esquema equilibrio.
(Tomado de Peñalba, 2005:7)



En la Fig.1.vemos un ejemplo de cómo diferentes experiencias corporales propuestas por Johnson como andar en bicicleta, caminar sin caerse, percibir la homeostasis del cuerpo o hacer malabares conforman el esquema de equilibrio. Dicho esquema, por su parte, se puede proyectar metafóricamente para comprender algunos aspectos de otros dominios, como por ejemplo el equilibrio psicológico, el equilibrio de un cuadro o el equilibrio en música, en la forma musical.

Fig. 2. Esquema de funcionamiento de la teoría de la Metáfora. Conformación y metaforización del esquema ciclo.
(Tomado de Peñalba, 2005:7)



En la Fig. 2. Observamos cómo el esquema ciclo se forma por diversas experiencias corporales relacionadas con la repetición. Éste tiene como peculiaridad constituir límites temporales (bastante rígidos por lo general) a nuestras actividades (Johnson 1987: 121-122)

Vemos que la metaforización es un proceso creativo en el que extrapolamos las características internas de los esquemas a las del fenómeno a comprender.

Existen muchos esquemas diferentes y muchas posibles metáforas. Algunos de los esquemas más básicos que señala Johnson son los de unión, ciclo, escala, centro-periferia, contenedor, bloqueo, imposibilidad, parte-todo, lleno-vacío, iteración, equilibrio, contrafuerza, atracción, cerca-lejos, compulsión, proceso, colección, etc. (Peñalba, 2005:12)

2.3.2 La metáfora física

Para Peñalba, las metáforas corporales requieren que se comparen estructuras de dominios transparentes con aquellas de los dominios que queremos entender y son más abstractos. En el caso de la música, su naturaleza temporal y el carácter etéreo del sonido la convierten en una actividad muy intangible. De ahí que los esquemas encarnados más básicos: arriba-abajo, delante-detrás, camino, equilibrio, fuerza, contenedor, parte-todo, fuera-dentro, bloqueo, entre otros, sean proyectados metafóricamente a la música para poder referirnos a ella, conceptualizarla, hacer operaciones mentales, almacenarla, imaginarla. Cuando comprendemos una frase musical como un camino estamos extrapolando rasgos estructurales del camino físico a las propiedades de la frase musical y esto nos permite comprenderla. (Peñalba, 2009:249)

Teniendo en cuenta la teoría de Lakoff y Johnson algunos autores han acuñado un concepto que es el de la metáfora física el cual queremos tener en cuenta y desarrollar en la guía. El director Dr. Jeffery Cornelli lo usa en su artículo "The use of metaphor in the choral rehearsal" (Cornelius,1982) y más adelante la directora Ramona Wis en su artículo "Physical metaphor in the choral rehearsal: a gesture based approach to developing vocal skill an musical understanding" (Wis, 1999) la presenta y muestra una tabla con un repertorio de gestos de movimiento para aplicarlos en el ensayo y paralelamente desarrollar el gesto de dirección.

Las metáforas verbales pueden ser a veces malinterpretadas por los cantantes. Y es por eso por lo que hay que incorporar las metáforas físicas. (Wis, 1999:25-33) Este recurso es una herramienta más en la construcción de imágenes que alimentan la comunicación entre el director y su grupo. Wis sugiere que el director-maestro para transmitir esto en sus clases de dirección utilice, en lo posible, un lenguaje común y

no el lenguaje técnico-musical frío e inexpressivo. Wis habla del uso de la metáfora en los ensayos con la consecuencia lógica de que el gesto del concierto se irá construyendo paralelamente con la construcción de la comunicación con el coro. (Wis,1999: 25-33)

Los ejercicios que se proponen en la guía, con la metáfora física como referente, son acciones de la vida cotidiana que encuentran una traducción en el movimiento y que tiene variedades infinitas de usos aplicados al canto y al gesto del director en el ensayo y en el concierto. Este concepto puede relacionarse en algún momento con la teoría del movimiento de Laban pues la combinación de esfuerzos usa las acciones de la vida cotidiana para describir estas combinaciones. Podríamos decir que las acciones descritas en Laban tienen la idea concreta de explicar cómo se siente y se ve el movimiento, son una herramienta para desarrollar un patrón específico de movimiento. La metáfora física diríamos que tiene una connotación más poética e imaginativa con relación a enriquecer la comunicación en el ensayo entre el director y su grupo, además de tener un carácter más individual de la acción sin estar necesariamente ligada a un esfuerzo de movimiento, sino con el propósito de crear una imagen que estimule la encarnación o corporización de cierto concepto abstracto.

Ramona Wis dirigiendo. Enlace.



Mostraremos con algunos ejemplos, para ilustrar lo anterior, la asociación que debe existir entre el lenguaje verbal del profesor y el movimiento. Para ilustrar un patrón básico de dirección con una dinámica de piano-ligado (lo contrario del staccato) podríamos imaginar

que acariciamos un pollito para dar la idea de continuidad, suavidad y levedad.

Para ilustrar un patrón básico de dirección con una dinámica de forte-staccato podríamos imaginar que estamos peleando con una espada para dar la idea de fuerza, rapidez e intensidad en el movimiento.

En los dos casos hemos trasladado el concepto de suavidad y delicadeza del dominio de lo sensorial al sonoro, en el primer caso, y al gestual en el segundo caso. De esta manera la mente procesa nueva información relacionándola con información que ya conoce. No importa qué tan abstracto es el concepto, siempre tendrá una raíz en la experiencia física. (Wis,1999:25-33)

Wis aconseja el área de los deportes para explorar estos gestos. También las formas, máquinas, vehículos o simplemente formas libres de exploración. Aconseja también hacer los movimientos sin el sonido y poner la música cuando el concepto ya está “encarnado”.

Por último, Wis describe los beneficios del uso de la metáfora física en el ensayo y para ser aplicados en la enseñanza de la dirección:

- Se concentra en el gesto y no en la meta (a veces difícil)
- Se obliga a los coreutas a comprometerse realmente con el ensayo
- Se puede estar evaluando el proceso individualmente mientras se hacen los ejercicios. Un director observador lo sabrá.
- La metáfora física en el ensayo puede ayudar al director a la construcción del gesto en el concierto.
- Usando la metáfora física el director descubrirá más sobre la música y sus posibilidades expresivas. (Wis,1999:25-33)

Hay autores que han desarrollado su propia metodología de análisis de los gestos del director basados en la teoría de la metáfora. Es el caso de Penny Boyes Bräm and Thüning Bräm (1998) que presentan el análisis de los gestos expresivos del director de orquesta fundamentado en la taxonomía de George Lakoff y Mark Johnson. Ellos nos son directores, pero su estudio se ajusta a lo que los directores académicos usan. Bräm & Bräm ven la dirección como el mapping (trasladar, copiar, mapear) del dominio del sonido al dominio de los objetos físicos. Ellos usan este escenario para analizar una variedad de gestos de la mano izquierda como si lo hicieran con objetos. Por ejemplo: pull sound out (sacar o halar el sonido hacia afuera). (Garnett, 2009: 48)

Alberto Grau, aunque no cita a Lakoff y Johnson, se refiere a la metáfora como algo importante para alcanzar resultados óptimos con su coro: "(El director) abundará en los ensayos en metáforas claras, estableciendo una preparación sensible en el coralista, aclarará con esa ayuda en su imaginación e intuición, a descubrir las imprecisas y cambiantes alternativas de una original interpretación. Toda música coral

puede relacionarse con el movimiento de la atmósfera, ya sea como brisa refrescante y serena, viento sostenido, huracán desatado o el rumor del mar” (Grau, 2005:81)

Resumiendo lo anterior en cuanto a lo que tiene que ver con la teoría de la metáfora y sus aplicaciones en la dirección, diremos que en esta tesis se usarán los conceptos de: esquemas encarnados y el de metáfora física. El primero será útil para la construcción de ese lenguaje que tendrá lugar en el ensayo para explicar al grupo los conceptos en su mayoría abstractos de la música. Aunque los grupos con conocimiento musical pueden hacer una abstracción mayor en cuanto a los conceptos ya procesados en su formación, las metáforas ayudarán a estimular la sensibilidad y la conexión afectiva con el sonido, la metáfora física servirá como recurso en el ensayo y como base para la construcción de la gestualidad expresiva del director. Varios ejercicios de la guía tendrán en cuenta este concepto.

2.4 Otros aportes para una dirección expresiva. James Jordan, Lisa Billingham, técnica Alexander, método Feldenkrais

Aunque esta investigación ha dedicado más tiempo y espacio a la propuesta de Laban para desarrollar una gestualidad expresiva en la dirección, también tendremos en cuenta otros planteamientos que van en consonancia con lo que plantea Laban que es la consciencia corporal. Consideramos que es importante tener en cuenta algunos aspectos de la propuesta pedagógica del director James Jordan, así como la de Lisa Billingham. Por otro lado, y también en la misma línea nos parece importante tener en cuenta elementos de la Técnica Alexander y del método Feldenkrais.

2.4.1 James Jordan. Canto llano y mimesis, además de Laban y body mapping



El primer aspecto que nos llamó la atención con respecto al director estadounidense James Jordan fue su enfoque general de la enseñanza de la dirección. Su declaración más importante es que el secreto de la pedagogía de la dirección consiste en desarrollar en los directores una **consciencia total**: consciencia de sí mismo, de sus pensamientos, sus actitudes, de su cuerpo, de sus movimientos, consciencia de la gente y los espíritus que dirige y por supuesto, consciencia del sonido. (Jordan, 2009: xxi)

Además de lo anterior, él incluye varios aspectos, todos en resonancia con esta tesis, de los cuales tendremos en cuenta algunos para los ejercicios que proponemos en el diseño de la guía para la enseñanza de la dirección.

Como herramientas para el desarrollo de una dirección expresiva Jordan propone empezar con un correcto mapeo del cuerpo. Esta concepción es tomada del **mapeo corporal** (body mapping), concepto acuñado por Barbara Conable como aplicación de la técnica Alexander para los músicos. Más adelante hablaremos de este concepto y su aplicación didáctica.

Como ya lo mencionamos en el primer capítulo, Jordan plantea una adaptación de la [teoría de la mimesis](#) de Girard. Jordan concluye que ante el sonido que el director oiga, se tome una buena decisión, una que ayude al coro. Estar siempre consciente de lo que escucha y descifrar de qué manera puede fomentar sus capacidades y llevarlo al mejor lugar donde ese grupo, en ese momento, puede llegar. Para eso, el director debe renunciar a su voluntad de conseguir el sonido ideal, en ese ensayo, y valorar el sonido que el grupo ofrece. Es así como Jordan llega a la conclusión de “volverse menos y así el coro se convierte en más”, el vaciamiento de la voluntad propia para ser completamente receptivo a lo que es, o Kenosis (Jordan, 2008:17). Podríamos decir entonces que hay que tener en cuenta que las cosas no son como uno piensa que tienen que ser sino como resultan siendo. Por lo tanto, la idea de lo que debe ser solamente puede ser una directriz hacia donde uno quiere ir pero que tiene que estar dispuesto a cambiarla como directriz en la medida en que la realidad le vaya exigiendo ese cambio.

Por otro lado, insiste en que los músicos en general y los directores en particular deben hacer un estudio detallado y comprometido del [canto llano](#).

Jordan valora mucho el papel del canto llano en la enseñanza de la música, tanto que en su libro “Descubriendo el canto llano: Enseñando musicalidad y sensibilidad humana a través del canto llano” (Jordan, 2014) plantea que el estudio del canto llano pide a los directores, profesores y educadores musicales reconsiderar su uso como una pedagogía esencial para enseñar entonación, fraseo y el entendimiento de la línea musical al mismo tiempo que construimos comunidad dentro de un ensamble.

Jordan asegura que el estudio de este estilo litúrgico medieval, de canto al unísono, le permite a la persona a estar sola, pero en compañía de otros, pide al intérprete (como individuo que pertenece a un grupo) volverse menos para que los otros (el grupo) se

engrandezcan, pide servir a algo más grande que nosotros mismos y además demanda de los intérpretes escuchar profundamente para que no se nos olvide siempre estar atentos a la escucha cuando interpretamos. (Jordan, 2014).

Esta afirmación de Jordan hace alusión a todo el conjunto de elementos que desarrolla el estudio del canto llano. Al ser una monodia, es decir una composición hecha de una línea melódica y al ser cantada al unísono y por varias personas⁴⁷, hay que tener un cuidado especial al interpretarla porque lograr la coordinación y la afinación de un unísono es de los asuntos técnicos más complejos que exige la interpretación musical, ya sea instrumental o vocal. La explicación de esto es que la capacidad de escucha del grupo debe ser muy alta para poder responder a las exigencias de la composición. Para que haya una escucha consciente en un grupo es necesario que a fin de escuchar a la persona que se tiene al lado, se debe cantar más suave y sincronizarse en ritmo y afinación, a esto es a lo que Jordan se refiere cuando dice que hay volvernos menos para que los demás se engrandezcan.

Cuando se canta, teniendo una consciencia del canto del otro hay, por un lado, un asunto físico y es que al cantar al unísono lo que se busca es igualar las frecuencias de las ondas del sonido lo que produce la sensación de que todas las voces del grupo son una sola, hay una sensación de resonancia y amplitud pues esa voz junto con la del grupo hace, lógicamente, que el sonido sea más fuerte y se proyecte en el espacio; por otro lado, la sensación de de total equilibrio al sonar en grupo es casi mística y esto crea una sensación de regocijo estético y espiritual que es indescriptible.

⁴⁷ En sus orígenes sólo era permitido a los monjes en sus monasterios y abadías

Por esta razón, Jordan y también los autores de esta tesis, aseguramos que el entrenamiento musical en general y de un director se potencializan considerablemente cuando se practica regularmente el canto llano.

Adicionalmente del planteamiento de Jordan con respecto al canto llano en cuanto al desarrollo de la escucha con el objetivo de desarrollar la musicalidad y mejorar la interpretación, nos interesa, desde la técnica de dirección, los conceptos de *arsis* y *tesis* que usaban los primeros directores de la historia, como gestos para iniciar, de una manera más libre y orgánica los movimientos preparatorios para dirigir.⁴⁸

2.4.2 Lisa Billingham. Conexión de la estrella de mar



Lisa Billingham
mostrando la conexión
de la estrella de mar.
Enlace

⁴⁸ Método completo de Canto Gregoriano según la Escuela de Solesmes. Ed. Abadía de Montserrat, Barcelona, 1959

Lisa Billingham fue la primera directora en los Estados Unidos certificada en el análisis de movimiento Laban/Bartenieff a través del programa de estudios de movimiento integrado. Sus investigaciones incorporan todos los aspectos de la teoría de Laban centrada principalmente en los fundamentos Bartenieff.⁴⁹

La directora Lisa Billingham demanda la enseñanza de una dirección expresiva y, así como nosotros, ella cree que es posible desarrollarla. Ella asegura que los estudiantes generalmente son iniciados en el arte de dirigir a través de los patrones de dirección, pero su convencimiento está en que debe empezarse por ejercicios que conduzcan a una consciencia corporal antes de iniciar la práctica del lenguaje del gesto. No todos los estudiantes tienen habilidades kinestésicas, pero cree que es posible cambiar el nivel de habilidad kinésica en los directores. (Billingham, 2009)

Billingham en su libro "Guía completa del director para el estudio de la teoría del movimiento Laban" habla ampliamente sobre la consciencia corporal y propone ejercicios específicos para hacer el movimiento más conciente⁵⁰ basados en el desarrollo que de Laban hizo Bartenieff; además explora en profundidad la conexión entre las extremidades y el centro(core). Algunos de esos ejercicios que aplicaremos en la guía, son derivados de un concepto que ella llama la conexión de la estrella de mar (the starfish connection).

⁴⁹ Irmgard Bartenieff fue estudiante de Laban y creó sus propios fundamentos derivados del concepto del cuerpo de la teoría de movimiento de Laban (tomado de <https://www.lisabillingham.net/new-page-4>)

⁵⁰ Link de YouTube de la dirección según Laban-Bartenieff de Lisa Billingham: <https://www.youtube.com/channel/UChBsjhZHEPGfpX8qFHU5DoA>)

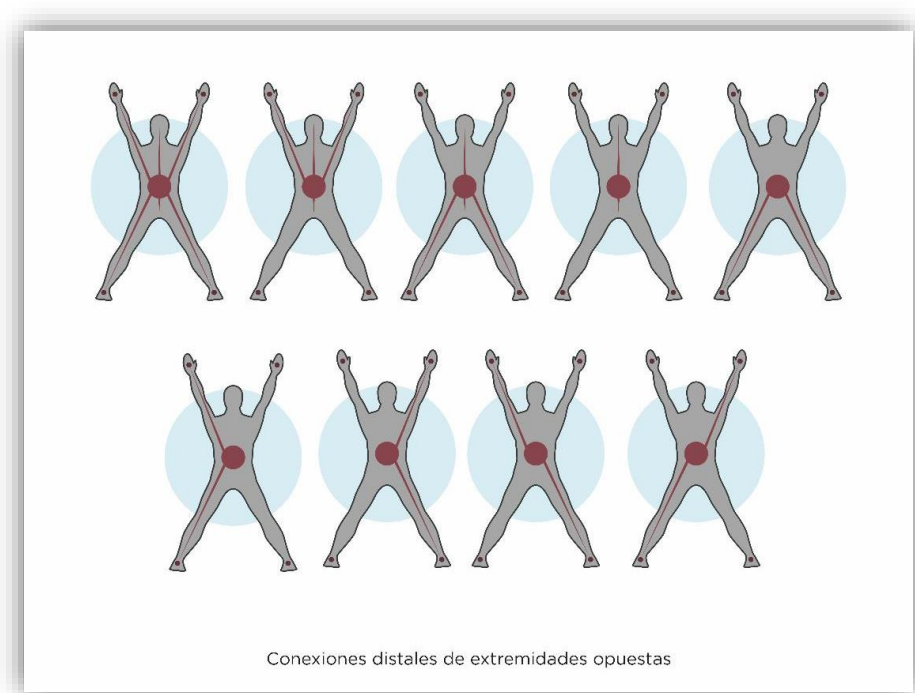
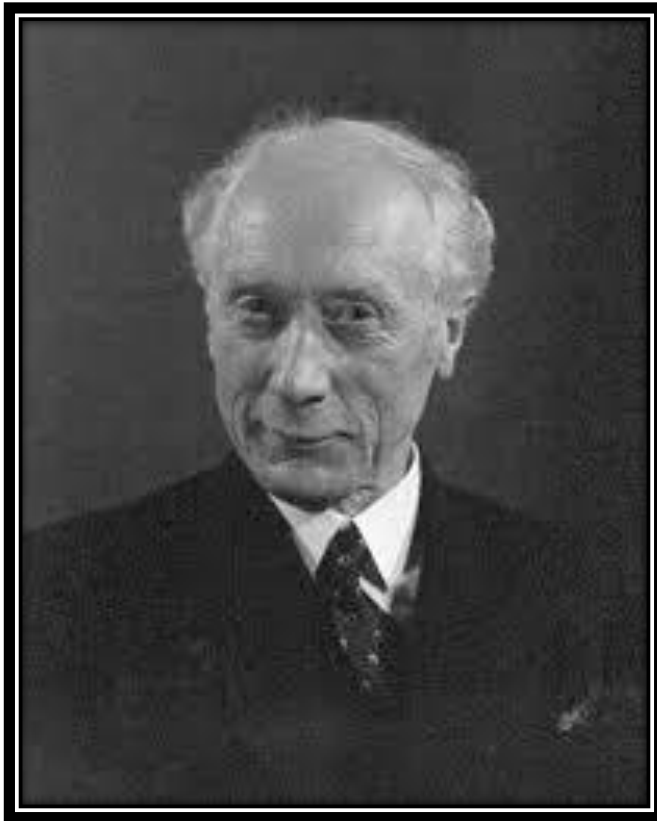


Imagen tomada del libro de James Jordan, *The conductor's gesture* (2011:103)

Jordan asegura que estos ejercicios le permitirán al estudiante entrenar la conexión distal de las extremidades con el centro del cuerpo. Básicamente los ejercicios consisten en imaginar que nuestro cuerpo es una estrella de mar de cinco puntas (cabeza, extremidades superiores e inferiores). La estrella de mar se mueve distalmente, es decir que su locomoción crece desde su centro o, más bien, a través de su centro. La estrella de mar se mueve a través de lo que Laban llamó la dimensión de cruz del eje. En otras palabras, la mano derecha será siempre percibida como si estuviera conectada con el pie izquierdo pasando por el centro del cuerpo y la mano izquierda será siempre percibida como si estuviera conectada con el pie derecho, pasando por el centro, estableciendo así una conexión con el centro del cuerpo pasando a través de él. La mayoría de los directores conciben sus brazos conectados a su tronco y asimismo las piernas conectadas a su tronco. Por eso sus manos a veces parecen apéndices de su cuerpo, como si no les pertenecieran. (Jordan, 2011:103)

2.4.3 Mapeo corporal o body mapping derivado de la Técnica Alexander



FM Alexander. Enlace

El trabajo de F.M Alexander, actor australiano que desarrolló la técnica Alexander, se volcó sobre el estudio de las ciencias fisiológicas y psicológicas para lograr eliminar lo que él llamó inhibiciones posturales, que son esos hábitos que hacen que los músculos del cuello halen la cabeza hacia atrás desviándola del alineamiento correcto y, por consiguiente, afectando la postura. Alexander estaba convencido de que con una orientación consciente y una correcta imagen el cuerpo podría

recobrar su alineamiento correcto. Es así como Alexander propone una revisión constante y consciente de la postura, esto es: dejar que el cuello se suelte para permitir que la cabeza busque el equilibrio hacia adelante y hacia arriba y así dejar libre el torso para que los hombros se estiren y se ensanchen. Esto es lo que Alexander llamó “el control primario”, es decir, el control de la relación entre la cabeza, el cuello y el torso. (Jordan, 2009:33)

Alexander, plantea también que los medios a través de los cuales una apreciación sensorial confiable puede ser desarrollada y mantenida es provocada no a través del subconsciente o acción instintiva sino a través de la consciencia, guía del razonamiento y el control. Alexander usó el término “inhibición” en el sentido de desarrollar la habilidad de detenerse y pensar antes de actuar o controlar el cuerpo

conscientemente. (Alexander 1985:150). Para Alexander el cuerpo debe ser entrenado para pensar. La consciencia que nuestro cuerpo necesita es la del conocimiento para aplicar apropiadamente ese principio en cada fase de la actividad física. (Huxley 1941:221-222).

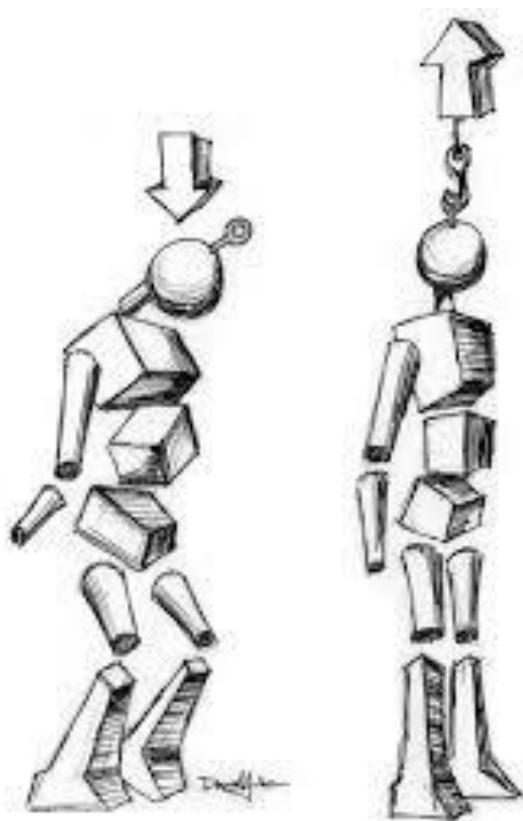
Para Alexander el concepto del uso de uno mismo no hace diferencia entre la mente y el cuerpo. Él mismo explica en su libro "El uso de uno mismo" que en un principio él creía, como la mayoría de la gente, en la separación de la mente y el cuerpo y que las dificultades de las personas podían ser clasificadas en físicas o mentales. Después de sus observaciones y su práctica personal lo llevaron a renunciar a ese punto de vista y su técnica está enteramente basada en la concepción opuesta, esa en la que es imposible separar lo físico y lo mental en cualquier forma de actividad humana. Hay una retroalimentación constante: lo que pasa en la mente afecta al cuerpo y lo que falla en el cuerpo tiene un origen en la mente. (Alexander 2001:21)

Una aplicación particular de la Técnica Alexander para músicos es el Mapeo Corporal (Body Mapping) que es descrito por la profesora de técnica Alexander, Barbara Conable, de esta manera: el mapeo corporal es la corrección consciente y el refinamiento del mapa corporal de cada persona para producir un movimiento eficiente, gracioso y coordinado. El mapeo corporal, con el tiempo y con disciplina, permite a cualquier músico tocar naturalmente (Conable and Conable 2000:5)

Según Mathers, para el caso de los directores, el mapeo corporal hace énfasis en la observación de las realidades individuales del movimiento del director en vez de copiar un modelo de conducta. Cada director tiene un tipo de cuerpo diferente, así como un estilo de movimiento diferente entonces no tiene gran valor imponer un enfoque de "talla única para todos" cuando hablamos de un gesto de dirección. (Mathers, 2008:109)

Jordan propone una serie de ejercicios para alinear el cuerpo teniendo en cuenta los principios básicos de la técnica Alexander. El hace ver que los directores tienen a menudo dificultad es con respecto a un mapeo incorrecto de las articulaciones de sus brazos. Y aclara el brazo tiene cuatro coyunturas:

Pictograma de técnica alexander Enlace



- El complejo de la muñeca que incluye la parte superior del cúbito y el radio y el cuerpo de los huesos llamado la palma
- El complejo del codo
- El hombro
- La articulación esterno-clavicular que une la clavícula al esternón (Jordan, 2009:34-36)

Para Jordan el coro imita la postura del director y si no hay una alineación en la postura del coro y del director, se afectará la manera de respirar de unos y otros y por consiguiente también el sonido. (Jordan, 2009:33)

Según Mathers, los directores que quieran usar efectivamente la técnica Alexander deben inhibir el deseo de verse bien o pararse derechos, o copiar a otros directores. En cambio, deben enfocarse en su consciencia sensorial y permitir que la cabeza y el cuello estén libres. Debe haber una vigilancia continua y total para mantener el Control Primario, más que querer lograr un producto final. Los directores a través de la observación deben construir el mapa de su cuerpo para ganar consciencia de la

realidad de la estructura de su cuerpo y su uso, en vez de fijarse en las falsas percepciones de su estructura y su uso (Mathers, 2008:129)

Todos estos conceptos requieren de la capacidad de soltar los músculos. De esta manera, según Jordan y siguiendo los principios de Alexander, para el estudio de la dirección es necesario entender cómo soltar los músculos para que las extremidades estén libres y sean capaces de responder a los impulsos internos y rítmicos del cuerpo. Uno no mueve los músculos para efectuar una postura, al contrario, trata de enfocarse en un estado de “no hacer” para que sus músculos estén quietos e inactivos y así su cuerpo puede asumir su alineamiento natural. (Jordan, 2009:34)

A su vez Hillary Mayers y Linda Babit, hablando sobre la aplicación de Alexander, explican por qué los directores deben percibir cómo su propio movimiento afecta el sonido que ellos obtienen de sus ensambles. Un director de banda entenderá mejor cómo los instrumentos se vuelven parte del balance físico de los músicos. Un director coral tendrá la experiencia de cómo una distorsión en la postura puede interferir en la calidad vocal y la capacidad respiratoria. En últimas, en cada uno de estos casos, una buena postura del maestro servirá de modelo para sus estudiantes. (Mayers and Babit, 1987:54).

Aunque no habla de body mapping directamente, el profesor de la técnica Alexander, Michael Gelb, defiende la actitud de conocer muy bien el funcionamiento de nuestro cuerpo:

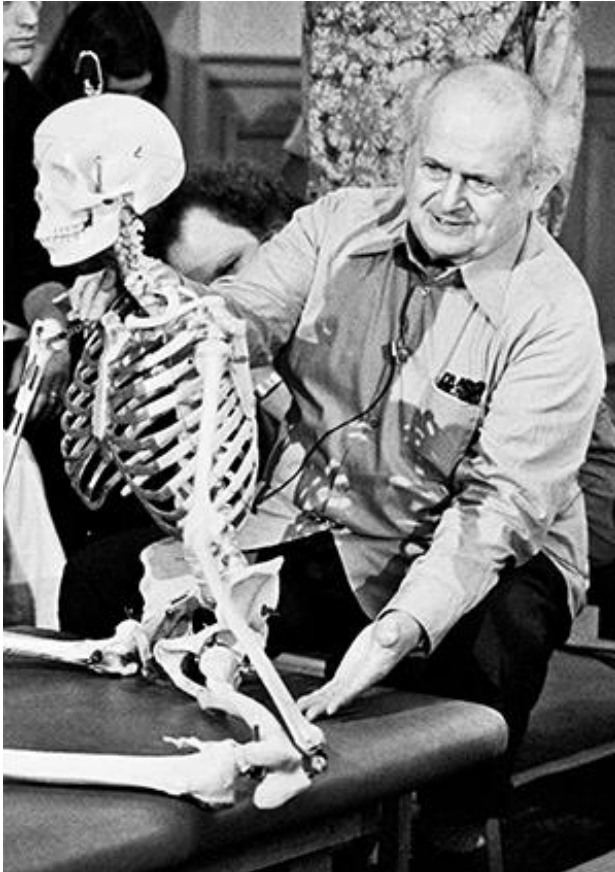
“Entender el funcionamiento de todas las coyunturas de nuestro cuerpo es crucial para un buen uso de uno mismo. Nuestras coyunturas no solamente hacen posible el movimiento, sino que son el centro de nuestro sistema de retroalimentación cinestésica. La verdad es que la mayoría de nosotros no sabemos dónde están ubicadas las mayores articulaciones de nuestro cuerpo” (Gelb, 1994:128)

Maribeth Knaub, como ha sido citado en Mathers (2008), en su tesis sobre el body mapping, lo presenta como una estrategia instruccional para enseñar la técnica Alexander para los estudiantes de música. Aunque esta tesis no contiene referencias para la dirección, uno de sus descubrimientos es relevante para nosotros. Es el que se refiere a la posición de la mano derecha cuando se dirige: Knaub explica que un concepto funcional erróneo es que poca gente se da cuenta de que el cúbito (en el antebrazo) es el hueso estable y que el radio es el que rota a su alrededor. Esto afecta el alineamiento del pulgar y los otros dedos. (Knaub 1999:40). Respaldando los descubrimientos de Knaub, James Jordan también hace referencia a alinear el dedo meñique de la mano derecha con el cúbito. (Mathers, 2008:129) Esto es importante pues en la medida en que esto se haga consciente, la postura cambiará: será más cómoda, más orgánica y reducirá la tensión, lo cual afectará de manera positiva el sonido del grupo.⁵¹

Los principios de la técnica Alexander nos dan criterios para conocer la estructura de nuestro cuerpo y así hacer un buen uso de él con eficiencia y sin tensiones. La postura del director y su actitud corporal tienen una importancia fundamental para nosotros pues, según muchos directores y nuestra propia experiencia, es que el sonido de un grupo refleja la postura y la actitud corporal del director.

⁵¹ Aplicaciones del body mapping a la dirección en el video adjunto al libro de James Jordan *Evoking Sound: Principios del body mapping y técnica básica de dirección*. (Jordan and Buchanan, 2002)

Feldenkrais. [Enlace](#)



2.4.4 Método Feldenkrais

Para Feldenkrais el proceso de aprendizaje activado a través del movimiento contribuye a la consciencia mental. Feldenkrais insiste en la importancia de la actividad muscular como parte del proceso de aprendizaje: en las etapas tempranas del aprendizaje es importante tener en cuenta la conexión de percepciones sensoriales con la actividad muscular y en reconocer la situación por el efecto emocional que produce en las personas. Para Feldenkrais el aprendizaje abarca todo el espectro y aquel que no involucra la actividad muscular, es pobre. (Feldenkrais 1985:130-

131). Mathers señala que el trabajo de Feldenkrais es hecho en dos formatos, consciencia a través del movimiento e integración funcional.

Hace énfasis en aprender cuáles movimientos funcionan mejor y notar la cualidad de estos cambios en el cuerpo; la exploración involucra pensar, sentir, moverse e imaginar, lo cual es relevante para la enseñanza de una dirección expresiva. (Mathers, 2008:109)

El método Feldenkrais emplea técnicas similares a las del mapeo corporal de Alexander.

Feldenkrais, como ha sido citado en Mathers (2008:110), discute la importancia de desarrollar una autoimagen adecuada: cada persona habla, se mueve, piensa y siente de una manera diferentes, cada una de acuerdo con la imagen que tenga de sí mismo que se ha construido a través de los años. Para cambiar nuestra manera de actuar debemos cambiar la imagen que cargamos de nosotros mismos. Lo que se involucra aquí, por supuesto, es el cambio en las dinámicas de nuestras reacciones y el cambio en la naturaleza de nuestras motivaciones, y no solamente remplazar una acción por otra. (Feldenkrais 1990:10).

Un aspecto interesante y que retomaremos en el diseño de la guía es que, según Feldenkrais, los ojos juegan un papel muy importante en la coordinación de los músculos del cuerpo, algunas veces mayor que el rol de los músculos del cuello. A través del uso de los ojos, el ángulo de giro se amplía. (Feldenkrais 1990:148).

Como ha sido citado en Mathers (2008: 129), el método Feldenkrais pregunta: ¿Cómo se puede aprender físicamente? ¿Cómo te podemos llevar a ese lugar en el cual no estás pensando ni siquiera en mejorar sino, como un bebé aprendiendo sus primeros pasos, sintiendo los movimientos de tu cuerpo kinestésicamente? Cuando hacemos las cosas por el placer inherente al movimiento, allí es cuando estamos trabajando con los fundamentos de la coordinación (Weinberger, 1999:77).

Aunque Feldenkrais tiene menos aplicaciones prácticas para los directores que Laban y Dalcroze, uno de los usos más útiles es que trabaja en la reorganización de patrones de movimiento, eliminando movimientos innecesarios o distractores, para lograr un máximo de eficiencia y comodidad, lo cual es relevante para mejorar en una dirección expresiva. (Mathers, 2008:129)

Hemos presentado en este capítulo los aspectos teórico-prácticos que tienen que ver directamente con la enseñanza de la dirección coral.

CAPITULO III. Formación académica de la dirección coral, diálogos y otras experiencias

Leonard Bernstein dice: “Y la razón porque yo amo dirigir es que amo a los músicos a los que dirijo y amo a la gente para la que ellos tocan. Es una gran historia de amor lo que se pone en juego. Pero es un misterio porque, pase lo que pase, es la más intensa historia de amor que puedes tener en tu vida, y además es una historia que implica a más de cien personas. Es increíble la sensación de tener a cien personas respirando a la vez, sintiendo a la vez. A veces es casi insoportable...cuando los músicos están inspirados y ocurre ese algo especial. Me apasiona. Y ése es el misterio de la dirección orquestal, esa es su respuesta. Amor. Nos amamos unos a otros. Cada orquesta que dirijo es una historia de amor. (Matheopoulos, 2007:36)



Foto tomada por Mauricio Cruz Schwarzberg en la Sala Beethoven, Cali-Colombia

3.1 La formación académica de la dirección coral.

Este tercer capítulo complementa e ilustra algunos aspectos derivados de la experiencia de la enseñanza de la dirección coral, así como también aspectos de la reflexión metodológica que, como hemos visto, tiene como punto central una reflexión sobre la experiencia en general. En primera instancia expondremos el contexto concreto de la formación académica en la dirección coral en Colombia y en Cali. A renglón seguido presentaremos las entrevistas hechas a algunos directores con preguntas que tienen que ver directamente con las inquietudes de nuestra experiencia personal. Por último, mostraremos las reflexiones personales derivadas de la participación en eventos pedagógicos no relacionados con la educación formal de instituciones académicas educativas y que la mayoría de las veces fue mucho más significativa que lo recibido en la enseñanza formal.

3.1.1 La enseñanza de la dirección en las Universidades o Institutos de enseñanza superior

Acerca de la evolución de la técnica de dirección Martínez Vera nos dice que la técnica de dirección ha evolucionado muy poco. El primer tratado de dirección no apareció hasta 1855 cuando Berlioz en varias páginas de su tratado de orquestación, introdujo algunos diagramas de patrones: el uso del brazo, calderones, etc. Pero esto no provocó un gran interés para la formación de los nuevos directores. Se decía que la dirección no se podía enseñar, se justificaban en el mito del “director nacido” y también en el “compositor-director. (Martínez Vera,2005:21)

Tan poca fue la importancia de ésta, que entre 1795 y 1846, cuando se fueron creando los primeros conservatorios, ninguno incluyó la especialidad de dirección de orquesta. Aún Wagner, autor de otro tratado de dirección y mentor de tantos directores geniales, no incluyó en su escuela una clase sobre esto. Fue en París, en

1905 cuando Vicent D'Indy comenzó a enseñar dirección en el Conservatorio, en 1909 Franz Schalk en Viena y en 1919 Sir Adrian Boult en el Royal College. Pero ninguno de estos creó una pedagogía nueva sobre la dirección. (Martínez Vera, 2005:21)

El problema que aquí nos convoca radica en la enseñanza de la dirección en Universidades y Conservatorios, no tanto en la información que hay, porque después de hacer la revisión bibliográfica, los autores de esta tesis podemos corroborar que hay mucha información disponible en cuanto a nuevas maneras de enseñar la dirección de una manera expresiva pero esta información parece no haber llegado a las instituciones que están dando una educación formal en dirección.

Neidlinger señala que no ha habido ninguna investigación, hasta ahora, del efecto del entrenamiento a los directores en el movimiento expresivo que no sea en niveles iniciales de formación. Ella sugiere que sería interesante descubrir si directores que son altamente expresivos recibieron algún entrenamiento para desarrollar su movimiento expresivo. (Mathers, 2008:120)

La IFCM (International Federation for Choral Music) organización internacional que realiza Simposios corales mundiales, festivales como el WSCM (World Symposium on Choral Music), la ACDA (American Choral Directors Association), América Cantat y todos sus homónimos que se realizan en diferentes continentes, sin mencionar todos los encuentros internacionales y las revistas especializadas, son algunos de los escenarios donde se está manejando la información de vanguardia en estos temas. La pregunta es ¿qué está pasando en las universidades y conservatorios en cuanto a la actualización de sus metodologías de enseñanza?

Podríamos decir, según toda la bibliografía recogida en libros, artículo y tesis, además de las entrevistas realizadas a profesores de las universidades más importantes de Colombia, que en la enseñanza de la dirección hay una ausencia del estudio del gesto

expresivo y que se evidencia en que las prácticas de enseñanza en las Universidades y Conservatorios no incluyen en sus programas el desarrollo de la consciencia corporal como un elemento fundamental en la formación del director.

3.1.2 La enseñanza de la dirección en Colombia

Es un hecho que la enseñanza de la dirección coral en Colombia está centralizada en las universidades de la capital, públicas y privadas. En general no podríamos hablar de una escuela coral colombiana sino más bien de unos esfuerzos individuales hechos por directores que han creído firmemente en la formación coral como una herramienta valiosa en la educación integral de las personas.

La historia de la dirección coral en Colombia está escrita por algunas personalidades que han liderado de manera individual e independiente el proceso coral de su región. No podemos hablar de la historia coral de Colombia sin nombrar al músico caleño Antonio María Valencia, fundador del Conservatorio Antonio María Valencia de Cali y de la Coral Palestrina. En Medellín el compositor José María Bravo Márquez fundó el Orfeón antioqueño y fue impulsador de subsiguientes procesos musicales y corales de su región. Posteriormente, la generación siguiente de líderes corales, herederos algunos de los primeros, se fue desgranando y abonando procesos corales en su propia región. Es así como podemos destacar a Martha Lucía Calderón en el Valle del Cauca, Rodolfo Pérez en Medellín, Alberto Carbonell en el Atlántico, Stella Dupont en Popayán, Jorge Zorro y Amalia Samper en Bogotá, Gustavo Gómez Ardila y Rito Mantilla en Santander, entre otros. Cada uno de ellos fue un gran motor para las posteriores generaciones de directores y, de hecho, la actividad coral en Colombia se alimenta, de alguna manera, de los coros que ellos fundaron y dirigieron.

Para efectos de lo que nos interesa en este documento hemos conversado con algunos de los directores que están a cargo de procesos de formación en pregrado y

posgrado en Colombia y ellos compartirán sus opiniones con respecto al tema que aquí hemos estado exponiendo: cómo abordar el asunto de lo expresivo en el gesto de dirección.

Por diferentes circunstancias, ajenas a nosotros, no se pudo incluir en estas entrevistas las opiniones de la maestra Cecilia Espinoza de la EAFIT de Medellín, de Carlos Jurado de la Universidad de Nariño, de Fabio Raúl Mesa de Tunja, y de Martha Lucía Calderón, fundadora y directora del Coro Polifónico de Cali por 15 años y profesora de dirección coral por muchos años en la escuela de música de la Universidad del Valle.

Además de haber podido hablar con los directores más importantes en el ámbito de la enseñanza de la dirección en Colombia, tuvimos la oportunidad de entrevistar al director francés, Mathieu Romano y al director español, Héctor Eliel Márquez durante el taller realizado en Granada en junio de 2019 dentro del marco de los cursos Manuel de Falla del Festival de Música y Danza de Granada. Estos dos directores serán la cuota internacional en medio de este grupo de directores colombianos y nos compartirán su perspectiva sobre el tema en cuestión.

La intención no es hacer un estudio cuantitativo ni un estudio de caso específico, sino mostrar de dónde viene la reflexión que nos llevó a construir esta guía y que sirva de contextualización para que el lector comprenda la magnitud de la reflexión.

Adicionalmente y teniendo de relieve que la experiencia profesional y la formación por fuera del ámbito universitario han sido muy importantes en la elaboración de esta tesis, haremos una síntesis de diferentes experiencias relevantes en la elaboración de esta investigación.

Por la historia aprendida de años en el oficio, y por la evidencia misma, podemos constatar que la tradición occidental de enseñanza de la música está totalmente influenciada por la tradición europea de los conservatorios. Norteamérica, Latinoamérica y obviamente Colombia han recibido todo este legado pues el lugar donde se formaban nuestros músicos a principios del s. XX era, de hecho, Europa. Los grandes maestros latinoamericanos de la generación de principios del siglo XX como Villalobos en Brasil (1887-1959), Ginastera en Argentina (1916-1983), Valencia en Colombia (1902-1952), Chávez en México (1889-1978) entre otros, se formaron o conocieron de cerca la tradición musical europea y de alguna manera influyeron en el desarrollo musical académico en sus países de origen con este bagaje a cuestas.

Hubo una especie de injerto o fusión incipiente en cada uno de estos lugares, pero la manera tradicional de enseñanza de los conservatorios europeos ha predominado siempre encontrándonos con dos vertientes de pensamiento en constante confrontación: los que siguen unidos a la antigua tradición europea de formación y los que sugieren instaurar una manera propia, según las necesidades de cada comunidad, con repertorios y técnicas de las músicas vernáculas.

Ahora bien, entrados en el siglo XXI, así como en diferentes países europeos se han explorado diferentes corrientes pedagógicas que han tenido en cuenta el cuerpo como fundamental en su propuesta pedagógica, asimismo han ido llegando a nuestro continente americano oleadas de nuevas maneras de hacer las cosas. En Colombia particularmente, el estudio y adaptación de pedagogías como la de Edgar Willems, Maurice Dalcroze o Kodaly se ha filtrado también en algunos círculos académicos para la enseñanza de la música en general y de la dirección en particular. Pero no está totalmente legitimada en los altos círculos de la academia.

El entrenamiento Kodaly se aplicó en la Maestría en dirección de coros infantiles y juveniles de la Universidad Javeriana de Bogotá y se expandió por medio de Alejandro Zuleta y Maria Olga Piñeiros en diferentes talleres organizados por el Ministerio de Cultura de Colombia.

La maestra Gloria Valencia de la Universidad Nacional de Colombia, se formó en la metodología Willems, realizó investigaciones y se dedicó a la enseñanza. En Medellín se realiza una formación en la pedagogía Willems, manejado por la Federación Internacional Willems (con sede en Francia) coordinado por Diana Franco.

En Cali, la Universidad del Valle tiene en el pénsum de la Licenciatura en Música las clases de Dirección y arreglos en los dos últimos semestres de formación como licenciados. Existe una profundización en dirección que ha estado aprobada en papel desde hace unos años pero que ha graduado a muy pocos estudiantes. La guía que proponemos en este trabajo es para la aplicación específica en las clases de dirección para la Licenciatura y, si es posible, para implementar todo el proceso de formación para los estudiantes interesados en hacer la profundización en dirección.

3.2 Diálogos con los directores/maestros

Como el foco de esta investigación está en evidenciar la fractura que hay en la enseñanza de la dirección entre lo técnico y lo expresivo, en este capítulo se presentarán las entrevistas hechas a los directores y profesores de las principales universidades del país, agentes principales en la formación de directores en Colombia. Estas entrevistas se realizaron entre junio de 2019 y febrero de 2020. En las entrevistas se indagó sobre la formación de los profesores que imparten estas clases actualmente en los centros educativos para saber cómo desarrollan su gestualidad, dónde la aprendieron, cómo la han estudiado y cómo la enseñan en sus clases.

En esta sección del documento se presentarán solo apartes de las entrevistas, aquellos que dan información sobre el asunto que aquí nos convoca. Las transcripciones de las entrevistas no serán incluidas en esta tesis por no creerlo necesario y por tratarse de un material muy extenso.

Las entrevistas realizadas fueron las siguientes:

- Guerasim Voronkov de la Universidad Nacional de Colombia:
- Andrés Pineda de la Universidad Pedagógica
- Luis Díaz Herodier de la Universidad Central y Coro de la Opera
- Carlos Pinzón de la Academia Superior de Artes de Bogotá
- Rafael Suescun de la Universidad Autónoma de Bucaramanga
- Carolina Gamboa de la Universidad de los Andes
- Ana Paulina Álvarez de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

Además de estas entrevistas a directores que trabajan en Colombia, tuvimos la oportunidad de entrevistar a dos directores más, Mathieu Romano, de Francia y Héctor Eliel Márquez de España, quienes nos ofrecen una perspectiva internacional del tema aquí tratado.

3.2.1 “Coherencia entre escucha y expresión”. Guerasim Voronkov



Guerasim Voronkov.
Profesor de la
Universidad Nacional
de Colombia
(Universidad Pública)

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Estudió violín y piano en Moscú
- Maestría en Dirección en el Conservatorio de Tchaikovsky
- Doctorado en dirección sinfónica y ópera en el Conservatorio de Tchaikovsky de Moscú
- Trabajó diez años en el teatro de Bolshoi como violinista
- Entró a una escuela de baile y bailó durante tres años en la escuela de Bolshoi
- Formó y dirigió una orquesta de cámara en Moscú
- Dirigió una orquesta sinfónica en Moscú en el conservatorio de Tchaikovsky
- Trabajó en la orquesta nacional de Cataluña (España) como violinista
- Trabajó en el teatro de ópera del Liceu de Barcelona como violinista, como pianista acompañante y coach
- Fue director asistente del teatro y después director titular de la orquesta de la academia del teatro del Liceu

- Fue profesor de dirección de orquesta en el conservatorio superior de música del Liceo y dirigió la orquesta del Conservatorio
- Desde el 2012 dirige la maestría en dirección sinfónica en la Universidad Nacional de Colombia

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: apreciaciones y comentarios de la entrevistadora

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

Para el Maestro Voronkov el director debe ser un observador. La consciencia corporal es resultado de la auto observación. Así pues, para él, el ser consciente de los movimientos que hace como director frente al grupo es de mucha importancia pues con el cuerpo comunicamos cosas, en ese sentido la escucha es fundamental para poder comprobar si lo que hace el gesto es efectivo.

Esto me parece muy importante: la consciencia. Sin embargo, también tenemos que saber que una vez en el podio, con el cuerpo expresamos muchas cosas, entonces hay que estar atentos para no dar pistas falsas.

Para mí lo más importante es lo que provocas en la orquesta, no importa cómo.

Yo creo que en la dirección el criterio no es un gesto bonito o feo, el único criterio es el oído, es decir, tú tienes que escuchar qué estas provocando. Es ser consciente realmente de qué has hecho para que se asemeje más a lo que quieres o al revés, si ha provocado justo lo contrario.

El maestro Voronkov hace notar el asunto que hemos denunciado en este documento y que lo han hecho muchos otros y es el asunto que tiene que ver con creer que la dirección consiste solamente en saber marcar los patrones de

dirección. El maestro Voronkov expresa, con cierto grado de frustración, su lucha para que los estudiantes entiendan que lo más importante en la dirección es comunicar su idea musical y expresarla a través del cuerpo, no solamente marcar los esquemas. Y claro, en principio deben saber qué es lo que quieren comunicar y después ver cómo comunican con el cuerpo eso que quieren. Hay dos procesos independientes en este sentido.

Lo primero que intento inculcar a los estudiantes es que hagan música, que no vengan a la clase a dirigir a ocho, a cuatro o a tres, lo primero que intento es que realmente descubran lo que quieren de esto. ¿Por qué están dirigiendo esto? No hace falta dirigir si no tienes una idea propia, entonces ¿qué sentido tiene? ¡lo bajas de Spotify!

Se pasa mucho tiempo hablando de técnica porque hay muchas dificultades de manejo técnico de la orquesta. Lo primero es convencerlos, sí que es importante, quizás lo más importante que hay. Que no es suficiente aprender si es a cuatro o a dos, sino realmente cómo hacerlo. Es difícil que lo entiendan, no siempre es fácil.

Vemos en el maestro Voronkov un aparente desconocimiento de la relación entre el desarrollo de su expresividad y el desarrollo de su propia consciencia corporal a través de la danza. Pondera el trabajo del actor y del bailarín en el sentido de que hacen lo que el director debería hacer, pero no le parece que haya relación entre la formación corporal de unos y de otros. Es como si hubiera una idea de que el músico, y en especial el director, deben tener como algo dado esa capacidad de expresar con el cuerpo lo que la música escrita dice. No hace la relación entre la incapacidad de sus estudiantes para ser expresivos y su analfabetismo en el lenguaje corporal. A la vez señala que el gesto y la actitud

corporal son fundamentales para crear un buen sonido en el grupo que se dirige.

Tenía curiosidad y entré a una escuela de baile de Bolshoi. Bailé tres años en la escuela de Bolshoi.

CR: Eso me parece muy interesante. Tuviste un desarrollo corporal además de tu formación musical, ¿crees que ha influido?

GV: La verdad es que no creo que haya influido. Es lo mismo que decir que un director de orquesta tiene que tomar clases actorales, que debe saber expresarse con la cara. El actor, aparte del texto, su herramienta de trabajo es la cara: la mirada, fruncir las cejas y cosas de estas.

Lo que hace un bailarín con el cuerpo es impresionante, es decir, haciendo unos gestos determinados con el cuerpo, expresa todo lo que se puede expresar sin palabras. En el fondo es lo que debería hacer el director: expresar sin palabras el contenido de la música.

De alguna forma los actores lo controlan, es decir, ellos pueden crear un personaje, aunque no sean ellos.

CR: ¿Y eso es lo que tiene que hacer un director?

GV: De alguna manera sí, hay personalidades. Yo intento trabajarlo. Yo digo: cada uno tiene su personalidad, nada que hacer, pero como mínimo debes controlar que cuando salgas no te impida hacer las cosas que quieres hacer. Es decir, según como hablas, según como te pones, como caminas, como hablas con la orquesta, según el gesto que haces, te van a obedecer, o vas a

convencer o no. En algunos casos intento trabajarlo en mis clases. Hay muchas personas talentosas y son muy tímidos.

Tiene algo que ver con nuestra conversación (hablando sobre un show en el que ponían a actores y cantantes de pop a dirigir una orquesta) porque observando estas estrellas de pop quizá no era tan profesional, tan académico, pero tenían algo que quizás no tienen los directores de verdad (se veían conectados). En la dirección sí que importa la actitud, el gesto, la postura, porque todo esto afecta el sonido.

Las clases de dirección se enfocan en una especie de “sobrevivencia”, señala el maestro Voronkov, en la que se enseña lo que el estudiante debe hacer para que la orquesta, en principio te entienda y sepa cuándo entrar y cuando detener el sonido. La parte mecánica de la dirección se logra relativamente rápido, pero ¿y la otra parte? ¿Cómo se enseña la parte de comunicar la idea musical a través del cuerpo? El la desarrolla, no de una manera sistematizada sino con lo que sus ideas creativas e intuición le van diciendo en el momento.

Sólo haciendo un gesto de anacrusa de introducción debes decir todo lo que quieres decir. No solo en qué tempo, evidentemente, sino qué matiz: forte, piano, pianísimo, si es dulce o furioso, todo esto, de alguna manera, debe contener el gesto.

El noventa por ciento de mis clases explico a los estudiantes cómo lograr que se entienda: cuándo empezar, en qué matiz, en qué tiempo. Es como de supervivencia. Si no está claro para la orquesta cuándo tocar y cómo, el barco se hunde. Lo primero es lo primero. Los músicos van a tocar más o menos bonito, pero al menos saben cuándo.

Lo que pasa es que a simple vista la dirección es como fácil, parece que en dos horas puedes ya explicar todo lo que hay. Y es verdad, los esquemas se pueden explicar en dos horas, como mucho.

Habla de “escuchar el cuerpo”. Le da un valor al cuerpo. ¿Pero cómo se enseña al estudiante a escuchar su cuerpo? ¿Cómo se le introduce en ese lenguaje de la escucha? El discurso evidencia la impotencia y la frustración de la falta de herramientas y de códigos para hablar del cuerpo y la expresividad, para que el gesto salga de una manera natural y como parte de un proceso orgánico. Otra vez, el asunto de la expresividad se vuelve coyuntural, la incapacidad del estudiante de conectarse con su emoción para ser expresivo con su cuerpo se vuelve un obstáculo.

En un principio, en la gestualidad debemos saber escuchar nuestro cuerpo; muchas veces yo digo: no me importa si es uno, dos, o cuatro, lo que necesito es un gesto de furia, ¡búscalos!, ¡deja al cuerpo expresarlo! Es muy difícil, porque claro, un gesto de furia, o de enfado o de enamoramiento... mira, ¿es así o asá?, no sé... (se queda pensativo) ... pero yo creo que sí, porque también nosotros hemos elaborado unos códigos. Con estas manos no puedes acariciar a una persona (hace un gesto agresivo), o no puedes dar un puñetazo si no haces un gesto adecuado. En este sentido hay unos gestos determinados de una cosa u otra.

Lo que siempre procuro es que el cuerpo no esté tenso. Esto sí impide al gesto que sea natural y orgánico. En la universidad tenemos un curso de movimiento corporal, es más bien de conocimiento del cuerpo, hay técnicas como la técnica Alexander, técnicas para saber cómo andar, etc. Más que un baile es

consciencia corporal. Es estar en una posición consciente, sentir qué estás haciendo y cómo te afecta a ti.

En la siguiente sección de la entrevista se hace evidente la falta de códigos para poder hablar de la consciencia corporal y de su relación con lo expresivo. Hay que construir ese puente y debe estar en un capítulo aparte y protagonista en la formación del intérprete. Se le ha enseñado al estudiante un esquema para mover sus brazos, ¿cómo se hace para hacer la transición de ese lenguaje mecánico al lenguaje expresivo?

Creo que lo primero y lo más correcto, es tener un objetivo musical, es decir que lo primero no es dirigir a cuatro cuartos, tienes que dirigir la obra musical: la emoción, el contenido de la obra, si es descriptiva describir algo, si es puramente musical construir la forma. Si es fuerte, hacer fuerte, si es dulce, etc. Si tienes un objetivo musical y emocional entonces es buscar un gesto para provocar este sentimiento o esta reacción al músico. Para mí no es suficiente hacer bien un, dos, tres, cuatro y hacer un matiz más o menos, porque no sé de qué estás hablando. Lo ideal es poner un director detrás de un vidrio y decir: está dirigiendo a Vivaldi, o a Strauss, ahora es Electra, esto es lo ideal. Es decir, ya con el gesto se entiende qué estilo es, qué tipo de obra es, si es dramática, zarzuela, opereta, opera seria o bufa.

Cuando el profesor le dice al estudiante de dirección: ¡sé más expresivo! ¡ponle sentimiento! ¡exagera!, hay un estímulo externo que hace al estudiante caer en cuenta de que no lo está haciendo correctamente, o al menos no como el profesor quisiera. Él está haciendo un gesto que ha copiado o que ha creado con las herramientas que tiene, es su gesto, desconectado, pero es el suyo. El estudiante no entiende cuando el profesor se frustra o se enoja porque no es

expresivo. La instrucción desesperada del profesor se vuelve un recurso contraproducente y tal vez produzca un bloqueo más en esa persona que lo que busca es aprender a dirigir y expresar con su gesto la idea musical que tiene. Es un mecanismo que crea un círculo vicioso y desacertado con respecto al objetivo que al fin de cuentas se quiere lograr.

Cuando se habla de un movimiento natural y orgánico necesariamente estamos hablando de un movimiento que viene de adentro, que es interno y que va hacia afuera. La consciencia corporal desarrollaría esa capacidad de descubrir el movimiento interno y darle una salida, eso es a lo que llamamos en este documento comunicar algo expresivamente.

El maestro Voronkov apunta hacia algo muy importante y es a que la dirección lo que pretende es provocar algo en el grupo que tienes en frente. ¿Cómo vas a provocar algo que no sale de tu interior? ¿Cómo vas a saber lo que quieres provocar si el medio con el que se transmite eso que quieres provocar está dormido o bloqueado?

Los profesores de dirección siempre piden a sus estudiantes que hagan un gesto natural, orgánico y expresivo. Asumen que el estudiante ya lo tiene o lo debió haber aprendido en otra parte ¿En qué momento y en qué espacio de la formación se le ofreció al estudiante el ingreso al mundo del lenguaje corporal? ¿Cuál es el laboratorio del cuerpo en la formación musical? ¿Cómo se logra un gesto orgánico?

Él (colega profesor de dirección) lo primero que hizo fue poner un espejo para sus clases de dirección. A mí no me parece buena idea. Porque la dirección debe imponer algo, tiene que dirigir. Cuando nos estamos observando a nosotros mismos en el espejo, convertimos a los conductores en observadores.

El gesto también es para observar. Se pierde su iniciativa, por decir de alguna manera, es lo mismo que dirigir una grabación. ¿Aprendes la obra?, sí, pero realmente no la diriges y coges malos hábitos porque te estás adaptando a lo que estás escuchando, no lo estás dirigiendo, no estás produciendo lo que quieres de la música. En este sentido lo mejor es hacer grabación de videos: diriges, pero no lo mires como un director sino como músico. Con lo que estoy viendo ¿es fácil de tocar?, ¿me provoca los sentimientos que quiero que provoque?

La mayor parte del trabajo de enseñanza se gasta en esto: que el gesto sea orgánico, bien entendible. Es como siempre, cuando un estudiante de violín o piano empieza lo hace tocando escalas, pero tocando bien las escalas poco a poco se convierte en un arte.

Muchas veces, en mi práctica personal, he descubierto que con el gesto se pueden conseguir muchas más cosas que antes pensaba que sólo se podían conseguir hablando o trabajando.

Introduce un recurso didáctico que es la observación de la pintura para hacer una imitación de determinados gestos de las manos. Hay una especie de analogía con el discurso metafórico que hemos mencionado en este documento.

Yo recomiendo a mis estudiantes estudiar la pintura, esto sí. Los grandes maestros pintaban rostros y manos. En las manos querían expresar algo. Yo hago ejercicios con los estudiantes: inventan varias posiciones sobre todo de la mano izquierda. Como mínimo, debe inventar ocho posiciones diferentes, que no sean siempre iguales. Al menos pensarlo y también sugiero que nombren los gestos, las posiciones de la mano, buscando unos nombres literarios: jocoso,

gracioso, risoluto, dulce, dolcísimo; buscando qué gesto puede ser coherente con esta definición. Hacemos también unas prácticas que consisten en que un estudiante debe inventar un gesto, hacerlo y los otros observan y deben adivinar qué palabra le corresponde. Curiosamente aciertan bastante. Yo combino, a veces gesto estático y otras, gesto con movimiento.

Para nosotros es muy importante la visión del maestro Voronkov pues viene de una tradición de formación europea muy extensa y con una experiencia larga en la enseñanza que nos permite evidenciar el asunto que estamos exponiendo en esta tesis. En conclusión, nos confirma el hecho de que no ha sido tenido en cuenta el cuerpo en la formación de los directores y que la expresividad en el gesto es algo que se adquiere con la práctica y la escucha.

3.2.2 “Un modelo a seguir”. Rafael Suescún

Rafael Suescún. Profesor de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Santander-Colombia. (Universidad Privada)

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Maestro y mentor en la dirección: Gustavo Gómez Ardila, reconocido nacional e internacionalmente como compositor y director coral colombiano
- Se inició de la mano del maestro Gustavo Gómez Ardila, director del coro de la UIS-Universidad Industrial de Santander por 38 años
- Hizo un pregrado en Licenciatura en música (Musicoterapia)
- Ha participado en diversos talleres
- Capacitado en Kodaly criollo, proyecto del maestro Alejandro Zuleta
- Trabajó tres años con Alejandro Zuleta en el Plan Nacional de Música para la Convivencia (Plan del Ministerio de Cultura de Colombia)

- Ha tomado talleres con los Maestros Andrenachi, Maria Guinand, Digna Guerra, Marc Antony (Madrigal Singers de Filipinas)
- Estudió musicología latinoamericana en la Universidad Central de Venezuela (UCV)
- Director del coro UNAB (Universidad Autónoma de Bucaramanga) durante 26 años hasta la actualidad, ganador de diversos premios en concursos internacionales corales
- Profesor de dirección en la UNAB

Comentarios sobre la entrevista

En negro: apreciaciones y comentarios de la entrevistadora

En morado: la voz del entrevistado, literalmente

Para el director del coro de la UNAB, Rafael Suescún, es vital haber tenido un maestro admirable quien traslade todo su conocimiento, su filosofía y su quehacer a un discípulo que está dispuesto a recibirlo con intención de continuar el legado.

Mi formación fue de la mano del maestro Gustavo Gómez Ardila que estuvo 38 años en el coro UIS, un hombre que le prestaba mucha atención a la parte interpretativa. Su esencia era esa. Porque en últimas esa es la parte neural y lo que nutre la formación o conformación sonora de, llámese coro, orquesta, banda, chisga. Es allí donde está la esencia de la música y es donde se tiene un sentido del deber ser del director.

¿En últimas cómo se vuelve uno músico? Pues lo tiene que formar alguien. Tiene que haber un maestro, un androide que le enseñe a pensar musicalmente, y que

le ayude a descubrir los elementos físicos sensibles que están dentro de una partitura.

Para Suescún en la partitura está todo. La partitura es un fenómeno investigativo, el director debe ser un investigador.

Ya el solo hecho de que haya una partitura es un fenómeno investigativo. Un director que se respete tiene que investigar. Todas las partituras tienen una sabiduría espectacular.

En su discurso se evidencia que la expresividad para él es algo clave en la interpretación, pero, oyendo al profesor Suescún nos preguntamos ¿cómo hacer algo expresivo sin mencionar al cuerpo?, es como si hubiera un olvido en el hecho de que el cuerpo es el único vehículo para esa comunicación expresiva; sin el cuerpo, no habría música, pero es tan obvio, que se pasa por alto. Si es obvio que la música sólo puede existir a través de un intérprete, y que el intérprete únicamente puede materializar ese sonido a través de su cuerpo, ¿por qué se suprime el cuerpo en esta ecuación? ¿por qué no se habla de él? Se da por hecho, sin tomar en cuenta las condiciones de cada persona, que el cuerpo ha sido entrenado para ser expresivo. Parece haber una contradicción no consciente entre la idea de ser expresivo y el ignorar el hecho de que por el cuerpo es por donde pasa la expresividad.

Para mí, ese tema de la géstica sonora...porque en últimas esto (señala el cuerpo) es un canal de comunicación, tanto las manos como el cuerpo, la cara misma, la actitud corpórea, hace parte de aquello que tu como director interiorizas para luego expresárselo a los coristas y que en un performance logren ellos entender, comprender y dimensionar el tipo de obra que están interpretando

El asunto es cómo tú lo vas a interpretar y cómo lo vas a comunicar. Aquí es donde está el truco. Todo esto parte de una dinámica artística. Cómo hay que tener en cuenta los elementos necesarios para interpretar la música. Allí es donde yace la necesidad de que digas lo que quieras. La gente que tu pongas es lo que tú sientas, lo importantes es que identifique ese gesto con el fenómeno que está pasando en ese momento.

Como cuando uno conversa con alguien. Hay una dialógica sonora, escuchando y respondiendo a un estímulo, respondiendo a un discurso, unas palabras, es lo mismo. Es ahí donde surge la necesidad de expresar, y esa expresión gástica, sonora, lógicamente dentro de un momento tan crucial y determinante como es abordar una obra, se vuelve un elemento fundamental. Te apropias de lo que conceptualizaste.

Para Suescún, la expresividad viene naturalmente en el cuerpo de un director que, al estudiar la partitura, comunicará con naturalidad y fluidez lo que esa partitura tenga que decir. Para los autores de este documento es posible que, si existe una sensibilidad hacia lo musical, haya una disposición natural del oído y de la valoración estética musical, pero eso no implica que la disposición sea suficiente para que el cuerpo esté conectado con su emotividad y, además, que ese cuerpo sea vehículo de una expresividad orgánica y natural. Es muy posible que por las condiciones del ambiente y de la cultura moderna ese cuerpo se haya desconectado de las emociones y tenga un bloqueo que no le permita tener una manera de decir cosas sin palabras. Pero es posible reconectarse.

Es que el gesto no surge porque sí. Nace de adentro. La música es un fenómeno natural, no es hecho por *aliens*, porque si no nos tocaría ir al área 51 para poder estudiar música. La música es orgánica.

Tienes que apropiártelo. En el momento en que tú te apropias empiezas desde el laboratorio a preparar a tus coristas para que identifiquen eso que se está planteando allí. Si tú eres músico, es porque tienes una manera distinta de oír el mundo y a partir de ese sonido tu logras, desde luego, que ese sonido se vuelva el objeto de estudio. Un músico por sí solo debería tener esos elementos, es decir, el músico por sí solo tiene su sensibilidad y una forma distinta de captar lo que hay en la música misma y poder extractar de ella lo que necesita la música. Es imposible que un músico no sienta, no comunique, no transmita.

A veces son cosas exógenas y uno tiene que darles (a los estudiantes) el elementico para que se pueda transformar en el elemento musical. A mí no me vengan con pendejadas que un músico no pueda hacer una géstica corporal. No puedo creer que tocando Mozart se le dé la misma vaina que tocar Bach o Ginastera. No puede ser cierto, eso no es así.

Para nosotros el asunto no es que “se les dé lo mismo”, el asunto es el analfabetismo en el lenguaje corporal de algunas personas y como pedagogos no podemos entrar a juzgar ese hecho sino dar las herramientas para que el estudiante pueda encontrar las respuestas.

3.2.3 “Tener la madurez para expresarse”. Carolina Gamboa



Carolina Gamboa.
Universidad de los
Andes (Colombia.
Universidad
Privada)

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Se inició a los once años cantando durante 6 años en el coro infantil y juvenil de Colcultura dirigido por María Teresa Guillén
- Pregrado en dirección coral en la Universidad de los Andes
- Cantó en el coro de la ópera
- Dirigió el Coro infantil y Juvenil de Colcultura
- Enseñó dirección en la U. Pedagógica
- Recibió clases particulares con Alejandro Zuleta
- Maestría y Doctorado en dirección en Indiana University

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: comentarios de la entrevistadora

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

Para la profesora Carolina Gamboa el aprendizaje y la enseñanza de la dirección han sido a partir de la música y de la claridad de lo que se quiere decir de ella. Sus inicios como pedagoga en la dirección fueron intuitivos, desde lo que había visto hacer a una gran maestra (María Teresa Guillén). Siempre han estado presentes la exploración y la confrontación sobre su aprendizaje, cómo se ha sentido y cómo es la mejor manera de enseñar.

El gesto, de verdad, ha sido siempre secundario, es más la idea musical que tengo. Llegue allá (a EEUU, al master) a sistematizar cosas que tenía de la intuición. Tuve un profesor cuya formación era orquestal y coral y le importaba mucho el gesto. Empezamos a trabajar desde la dirección de orquesta, con batuta. Me decía “usted tiene un montón de mañas”, que movía mucho la cola. Eso les pasa mucho a los latinos. Vienen a bailar un montón. Me centró mucho.

Yo tenía muchas fuerzas musculares que me cansaban. Me trabajó desde Laban y desde cómo hacer el menor esfuerzo muscular posible. Me dijo: vamos a quitarle las arandelas al gesto, que se vuelva algo muy claro, desde la batuta. También me decía: en la dirección lo más difícil es dirigir recitativos y empezamos a dirigir recitativos de cantatas o de óperas, o lo que fuera. Ese mismo profesor me decía: allí es donde uno se da cuenta si lo que uno hace de verdad la gente lo lee bien o no lo lee. Aprendí un montón, allí aprendí la técnica. Pero me sentía muy restringida. Yo decía esta no soy yo, no estoy siendo expresiva, parezco un robot; pero sí me sirvió para limpiar muchas cosas y saber qué era un gesto preparatorio o como dar una entrada, etc. Me sirvió para sistematizar eso.

El aprendizaje de la técnica del gesto, para la profesora Gamboa, fue a partir de la claridad de la marcación de los patrones de dirección, un gesto neutro y

controlado. Va en la misma línea de la profesora Ana Paulina que sostiene que a partir del gesto contenido, controlado y consciente, que ella llama neutro, se es más eficaz. Para nosotros, los autores de este documento, tiene mucho sentido el concepto del gesto neutro pues esa es una manera efectiva de empezar a escuchar al cuerpo, sin interferencias ni creencias sobre lo que “debe hacer un director con las manos”, simplemente escucharlo y reaccionar con consciencia.

Uno de mis profesores decía: “Antes de dirigir cánteme, dígame cómo quiere oírlo, ni mueva las manos, póngalas detrás de la espalda y cuando ya lo tenga en firme ponga la mano como en gesto de dirección, pero no la mueva. Y uno cantando se le va moviendo la mano sola” Me decía que ese gesto es más orgánico que el patrón estructurado. “Empiece por cantar lo que quiere oír y de últimas la mano. Sino usted va a empezar a pedir musicalmente únicamente lo que su mano dice y la mano puede ser torpe.

La reflexión que hace ella es que cuando tuvo que enseñar sobre el gesto fue cuando empezó a hacer más consciente el suyo propio.

Con las cosas que dirigí allá siento que se dio ese proceso mío de intentar con ese gesto más neutro, o más contenido, sin tanta expresividad, lograr pasar mis ideas musicales. Yo siento que para mí el gesto no ha sido difícil, la gente siempre me ha entendido y por eso a veces, cuando tengo estudiantes de dirección, me cuesta trabajo enseñarles, porque me pregunto cómo lo hago yo, porque la gente me entiende, pero no sé por qué, entonces me miro al espejo, intento decirles, pero a veces no es tan fácil para mí comunicarlo.

Para la profesora Carolina Gamboa el asunto de la expresividad es un asunto de madurez psicológica y experiencia personal.

Siento que se graduaron de pregrado (sus estudiantes de dirección) proficientes, saben hacer el patrón, están empezando a descubrir la expresividad y eso es lo que va a seguir. Les dije, que ya conocían un repertorio, han tenido cinco semestres de práctica con un coro, cómo funciona un coro, cómo hacer una planeación de ensayo, más o menos pueden tomar algunas decisiones musicales, muy poquitas. Pueden dirigir, dar una entrada, todo el mundo va a entrar, pueden cortar, y todo el mundo va a cortar. Pero les digo “ustedes todavía no han podido tomar decisiones personales propias. Si no ha escuchado esta obra en YouTube o en un cd, ¿dónde va a poner un crescendo, un diminuendo o que tan rápido o que tan lento?” Decisiones propias. No lo podían hacer todavía ni mucho menos aplicarlos en su gesto. Era un proceso de iniciación a la expresividad, fui clara con ellos en eso. Después cada uno (dirigirá) según su corporalidad y su personalidad y expresividad, siento que es muy de madurez psicológica, cuando ya empiezan a ser más personas.

Es que entran muy chiquitos, de 16, 17 años, gente muy joven, muy tímidos, sacarlos de esa timidez, cinco años y apenas si están saliendo de la timidez, a saber quiénes son ellos: tanto la orientación sexual, como a nivel personal, si son estrictos, queridos; apenas están empezando a saber eso. Yo sentía que cuando se graduaban estaban empezando a saber eso de sí mismos y el gesto apenas empezaba como a florecer respecto a eso. Me parece super difícil enseñar eso.

Hay una apreciación importante para tener en cuenta y es el hecho de que ella cree que la expresividad se logra con la madurez física y psicológica. Nos preguntamos si a veces los niños son más expresivos que los adultos, o si tal vez esos niños que no exploraron las posibilidades expresivas de su cuerpo tienen dificultades cuando son adultos precisamente por esa razón. ¿Para qué

esperar más tiempo desarrollando más su pensamiento esquemático y racional que los desconecta más de sus emociones? ¿Por qué no empezar inmediatamente con la exploración corporal? Mejor temprano que tarde. Para los autores de este texto la expresividad corporal se logra cuando el cuerpo está conectado con las emociones y eso se puede lograr en cualquier etapa de la vida, obviamente la expresividad va a evolucionar de una manera única en cada persona, pero es recomendable empezar temprano.

Es claro que la profesora tiene clara la importancia del desarrollo corporal con miras a ser expresivos, pero como no hay una sistematización en ese campo entonces la intuición le va diciendo qué hacer con cada estudiante.

Para nosotros (la universidad) tiene más sentido (la dirección coral como una maestría) porque en pregrado estaban aprendiendo a ser músicos y al mismo tiempo a dirigir, que me parece muy difícil. Apenas empezando a saber solfear y ya tenían que ser expresivos y enseñarle al coro lo mismo que estaban aprendiendo.

(La enseñanza de la dirección, podría ser mejor con) un tutor o acompañante en el proceso de descubrimiento del propio estudiante. Es decir, uno no puede enseñarle a alguien a imitar un gesto expresivo de otra persona porque va a ser una copia; se va a ver poco orgánico o poco natural. Es más bien ayudarle al estudiante a que descubra sus propios gestos expresivos acompañándolo en ese descubrimiento y haciéndoles ver "mira, eso funcionó y esto que hiciste no funcionó, no se te entiende. ¿Crees que estás siendo expresivo? ¿Crees que fue un monigote?" Haciéndolos ver en el espejo, que se graben. Ese asunto es duro. Mas bien es como eso. Es acompañarlos en el crecimiento psicológico y madurez emocional, empujarlos un poquito fuera de la zona de confort. Que

eso ocurre cuando la gente ya es más madura, donde no te importa que te veas chistoso o te veas ridículo o te despeluches y hagas una mueca, etc. Cuando la gente responde a esto es muy valioso.

Es un acompañamiento que después va a ser autodidacta. Uno aprende es haciendo, aprende frente al coro tratando de solucionar el asunto, pero (sería bueno) tener puntos de reflexión crítica sobre el quehacer propio. Grabarse y verse, tener un proceso más personal. Hay una parte que sí se puede enseñar. Sobre todo, al comienzo de la carrera ir a festivales con grandes maestros que den clases magistrales. Uno va construyendo su lenguaje corporal con pedacitos que aprende de aquí y de allá, o copia de aquí y de allá, o por necesidad.

Creo que el gesto es un resultado de todo un proceso interno que tiene como consecuencia el gesto.

Es interesante ver el proceso que hizo la profesora Gamboa con sus estudiantes. Primero enseñó los patrones, pero se dio cuenta de que no tenían elementos para ser expresivos y después inició desde la expresividad, pero era difícil introducir después los patrones.

Con mis estudiantes yo si he hecho la reflexión. Empecé enseñándoles así, desde el gesto. (La clase) Fundamentos de dirección era solo el gesto, no había nada de lo expresivo. Sólo aprender los patrones. Enseñé unos tres o cuatro semestres así. Después me di cuenta de que cuando empezaban con la música no tenían dentro de su corporalidad elementos para ser expresivos. Entonces dije voy a cambiar el orden de las cosas. Empecé a enseñarles desde la música. Entonces, les decía: como dirigirías esta música, salte del patrón, hazme un gesto que no sea $\frac{3}{4}$ o $\frac{4}{4}$. Dime como lo dirigirías, como un ballet de manos, o

como si fuera tai-chi, ideas diferentes. Entonces allí sacaban movimientos mucho más expresivos, pero después, de todas maneras, les costaba mucho unirlo al gesto de los patrones.

Para la profesora Gamboa es claro que la herramienta de los esquemas o patrones de dirección son fundamentales para poder considerarse un director, pero hay tantas cosas de qué ocuparse en la urgencia de volverse directores, que lo importante (la enseñanza del gesto expresivo) se queda relegado pues se presume postergable, pero irónicamente es lo que los hace realmente directores.

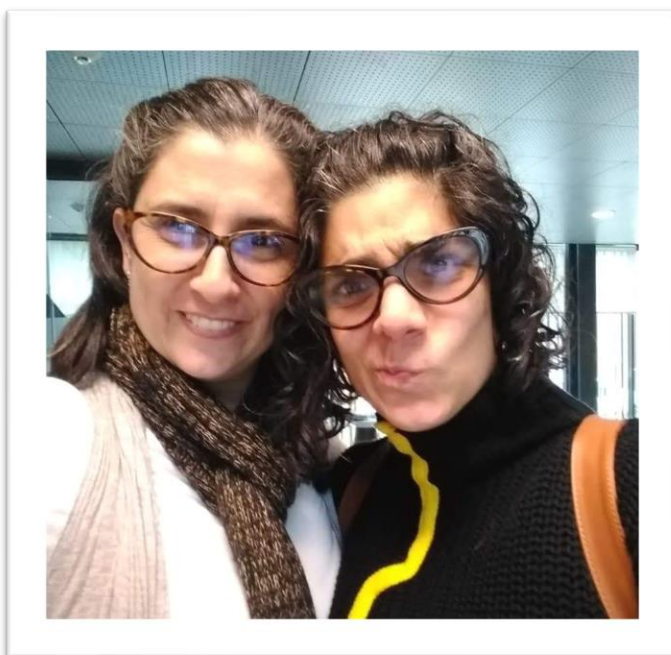
Ellos tenían que dirigir las tres cosas en clase. Era: el gesto preparatorio en uno, el gesto preparatorio en dos, cuando entras en uno qué haces, cuando entras en dos qué haces. Me parecía muy robótico, pero me ayudó a mí un poco para entender el gesto. Y los patrones de tres se dirigen así o asá.

Lo que enseñé en pregrado, que fueron seis o siete estudiantes, al mismo tiempo que enseñaba el gesto debía corregirles metodología de ensayo, ayudarles preparar el repertorio y casi que el gesto al final era lo último en lo que pensábamos.

Escuchando a la profesora Gamboa pareciera que la enseñanza de la dirección tuviera que cubrir muchos frentes y al final se quedan cortas las clases para abordar todo. Y por eso resulta que los profesores terminan dedicando sus clases a enseñar lo urgente y lo importante queda postergado. Nos preguntamos también si el asunto de la expresividad en el estudiante de dirección tal vez no sea tarea del profesor de dirección sino del profesor de solfeo o del de entrenamiento auditivo, tal vez habría que repensar los inicios de la formación. Es posible que las falencias en la parte expresiva de los

estudiantes sea el resultado de una formación ausente de la escucha consciente y el factor emotivo, vitales para el estudiante de música.

3.2.4 “Sobre el gesto neutro”. Ana Paulina Álvarez



Ana Paulina Álvarez. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá -Colombia. (Universidad Privada)

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Pregrado en Dirección coral en la Universidad Javeriana de Bogotá con el maestro Alejandro Zuleta
- Máster en dirección coral en la Universidad de Victoria en Toronto
- DMA, doctorado en dirección coral en la Universidad de Toronto.
- Actualmente es Coordinadora de las Prácticas musicales en la Universidad Javeriana
- Da clases de solfeo en la U. Javeriana
- Dirige el coro infantil, el coro de cámara del programa juvenil y el coro de la carrera de música

- Dirige un coro semiprofesional llamado Coroncoro.
- El coro Consentido es una propuesta pedagógica de extensión dirigido al bienestar de sus integrantes.
- Tiene cinco estudiantes en el pregrado de dirección coral

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: apreciaciones y comentarios de la entrevistadora

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

Con respecto a la técnica de dirección, la profesora Ana Paulina Álvarez, la trabaja desde la partitura, desde la música. El trabajo corporal es a partir de un movimiento neutro el cual ayuda a enfocar la energía de una manera efectiva y de allí se pasa a la expresividad. Para ella, dirigir es estar consciente en cada minuto de lo que haces.

El trabajo corporal es a partir del (movimiento) neutro. A nivel corporal...yo junto todo. Para mí una frase que me enseñó mi maestro fue: "la técnica le sirve a la música". Para mí es todo el tiempo uniendo eso, igual lo que hay que hacer al final de cuentas es música.

El neutro ayuda a trabajar consciencia, que, en últimas para mí, la técnica no es más que tener consciencia de lo que estás haciendo. Obviamente agilidad, independencia, disociación, pero básicamente es consciencia. Una manera de enfocar la energía es el neutro super impecable y a partir de allí trabajar interpretación.

(Sobre las clases de dirección) Tengo clases individuales con ellos (los estudiantes), los cinco deben estar en mi coro de cámara y a mí me gusta

manejar la técnica desde la música, desde la partitura. Obviamente manejo al inicio 4/4 (patrón), trabajo mucho desde un punto neutro. (Les pregunto) Cuál es su técnica de 4/4, neutro, sin musicalidad, robótico; porque desde allí se trabaja la musicalidad, todo lo que rompe lo neutro es porque tienes que decir algo musical.

Para la profesora Álvarez el ensayo es fundamental. Que el estudiante explore, que cada uno vaya encontrando cómo es su personalidad como directores. Los asuntos del gesto se van arreglando en el camino dependiendo de las necesidades y el tiempo disponible

Hay cosas básicas que uno dice. Por ejemplo, para mi es básico: la mano relajada, 90 grados, el neutro que les enseñé y de resto ya es explorar quiénes son ellos como directores a nivel consciente. A mí me gusta que exploren. Mi clase va hacia que ellos encuentren cómo es su personalidad como directores y que sepan que está bien. Si quieren algo más estratégico de A, B, C, entonces ayúdenme y díganme qué quieren hacer. Por ejemplo, hubo una estudiante que me trajo un cronograma de lo que quiere que le enseñe y dice: ¡hoy nos toca calderones, maestra!

A la profesora Álvarez le parece importante el manejo del cuerpo. Lo ha incluido en su trabajo como pedagoga incluyendo algunos elementos de la pedagogía de Dalcroze y de relacionar el cuerpo con la música. Lo aplica en los calentamientos, pero no en sus clases de dirección de manera sistematizada.

El movimiento corporal es un tema que me ha llamado mucho la atención últimamente, lo he estado trabajando con mis coros, yo, no tanto con los estudiantes de dirección. Yo me muevo mucho como directora, ese fue parte del choque con mi maestra. Duré, de los cuatro años de doctorado, tres

intentando ser como ella. Me enseñó mucho del neutro, enfocando la energía. Si uno no tiene eso, puede ser expresivo, pero no ser tan efectivo, no canalizar la energía correctamente.

Desde el coro Consentido (curso extracurricular para el bienestar de sus integrantes) he encontrado la importancia de conectarse con el cuerpo al cantar. No solo en un estiramiento sino meter un poco de Dalcroze y relacionarlo con la música.

(En los ensayos con los coros que dirijo) Trabajo el texto y trabajo la técnica vocal con el cuerpo. Empecé (trabajándolo) con el coro Consentido y en el coro infantil y este año se expandió a los demás coros. Siempre incluyo algo de movimiento.

La clase de dirección está enfocada en la partitura y en el ensayo. La técnica la maneja desde la música (partitura). La observación exhaustiva (musical y humana) y posterior crítica de los ensayos es parte fundamental de la formación. La planeación del ensayo es muy importante. El "neutro" es vital para hacer consciencia de los movimientos. En la clase de dirección los estudiantes van por parejas para hacer de espejo el uno del otro y hace énfasis, principalmente, en los problemas de tensiones.

Durante toda la entrevista, el discurso muestra una tendencia a darle importancia al cuerpo, pero lo trabaja de manera tangencial y empírica. Sin embargo, les dice a sus estudiantes que es importante estar conscientes del cuerpo cuando dirigen para poder ser expresivos.

Hacemos notar que en este caso “lo expresivo” se vuelve un asunto mecánico y coyuntural. No hay algo sistematizado o evidentemente incluido en el programa de clases de cada semestre.

(A los estudiantes de dirección les digo) Piensen que en el concierto se trata de expresarse sintiendo el cuerpo, no pido que dirijan cuadrado. Cuando trabajamos la música les digo que aquí sí te puedes mover un poquito. No es que no se puedan mover pero que si se mueven tiene que ser por algo, por una razón musical de resto es maña, falta de consciencia, y por ende falta de foco.

Para mí, mantener una pieza (durante) un concierto completo a nivel musical tenés que tener consciencia de todo lo que hacés. En el momento en que perdás consciencia, perdés la música que a lo mejor no suena feo, pero son de esas sutilezas que a mí me importa que mis estudiantes vean que existe.

Hay dos elementos de la enseñanza del canto que la profesora Álvarez señala durante toda la entrevista y son: uno, el concepto del “sonido sucio” y dos, que trabaja desde la “filosofía del goce” (disfrute).

Cuando habla del sonido sucio se refiere a que cada persona vaya descubriendo su sonido a través de la escucha y de su expresión natural. Al dar estas indicaciones, el grupo como unidad, va construyendo un sonido propio que termina siendo mucho más expresivo y orgánico que si los aconductara con términos técnicos y abstractos. Su concepción del sonido y del canto grupal van muy en consonancia con la propuesta de este documento pues habla de la exploración de un sonido propio. Para nosotros la exploración del movimiento consciente del estudiante desembocará inevitablemente en un movimiento orgánico y expresivo que tendrá repercusiones en la interpretación de su instrumento, incluida la voz.

Yo insisto con que a mí me gusta sucio (el sonido), sentir que hay seres humanos al frente mío que están expresándose como puedan y no amarrarlos de alguna manera. Creo que el coro es un colectivo de individuos que están conscientes del otro y de sí mismos y no me gusta homogenizarlos o volverlos masas. Ha sido un trabajo a “calzón quitado”, espiritual muy fuerte. Por eso mi coro Consentido (proyecto para el bienestar) no me importa que me cuestionen, si hay un clímax apasionado y suena gritón pues ya, es un clímax apasionado gritón. Trabajamos control, pero son pelados apasionados. También los calentamientos son para entrenar estado físico, son todos muy apasionados, se mueven, tienen energía y no se las corto y no se las voy a quitar. Me los dejan ser.

Cuando señala “el goce” como parte de su filosofía de trabajo, se refiere a que las personas en su clase deben estar sintiendo algún tipo de placer con la emisión del sonido y con el canto grupal. Este placer está directamente relacionado con qué tan conectados y presentes están en su práctica vocal y esto es a lo que nosotros en esta tesis llamamos consciencia. Y esta consciencia se inicia en el cuerpo, en el cuerpo presente y consciente. Es decir que podríamos señalar que lo que desencadena el hecho de tener consciencia corporal redundante en beneficios para el cuerpo, para la voz y para nuestro ser entero, por eso sentimos placer.

Trabajo desde el goce. Yo no soy muy de libros, pero lo que he encontrado es que cuando vos gozás hacer lo que hacés, sale bien, emotivo y expresivo, y ya. Y es curioso que dos años de estudio te lleven a la conclusión de (preguntarte): ¿lo estas gozando o no?

Hay algo importante que deducimos a partir del discurso de la maestra Álvarez y es que en la dirección cada estudiante viene con conocimientos y experiencias tan diversas que hacer un modelo único para todos sería nefasto para el estudiante. El profesor de dirección entonces, debe ser un observador de sus estudiantes y saber qué información necesitan y en qué momento dárselas. En este sentido aprender sobre el lenguaje corporal se convierte en uno más de todos esos elementos que tal vez el estudiante necesite y el profesor simplemente le puede dar ideas de cómo hacer esa exploración por su cuenta.

3.2.5 “Primero Técnica, luego Expresión”. Carlos Pinzón



Carlos Pinzón. Profesor de la ASAB (Academia Superior de Artes de Bogotá, actualmente la facultad de artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colombia) y Universidad INCCA. (Universidad Privada)

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Inicia sus estudios en el Conservatorio del Tolima a los 8 años. Canta en coros desde los 8 años
- Tocó trompeta y piano
- Pregrado en dirección de banda en la Universidad Nacional

- Cantó y dirigió el coro de Carmina Gallo
- Mentora musical: Carmina Gallo (“mamá musical”)
- Máster en dirección coral y en pedagogía musical (Real Conservatorio de Madrid)
- Maestro de dirección: Adrián Cobo
- Doctorado en Ciencias políticas de la música (Universidad Autónoma de Madrid)
- Dirigió el coro de la compañía de ópera cómica de Madrid
- Trabajó en el teatro CAFAM de Bellas Artes en Bogotá
- Trabajó para la gobernación de Cundinamarca como director de los coros de los municipios
- Trabajó como maestro de formadores con ASODICOR (Asociación de directores corales de Colombia)
- Actualmente da las asignaturas de coro y canto en tres instituciones: ASAB, en la Universidad INCCA y en la academia Luis A. Calvo (programa de extensión de la Universidad Distrital)
- Actualmente dirige el Coro Polifónico Santafé y la Orquesta de Cámara Filarmonía y es director coral de la compañía Estrella de Malagón (Arte lírico).

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: apreciaciones y comentarios de la entrevistadora

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

Para el profesor Carlos Pinzón lo más importante es la técnica y cuando ya hay un dominio de esta el estudiante buscará su estilo personal. Pinzón viene de una formación tradicional, heredera de las enseñanzas del maestro Sergiu Chelebidaque, con una técnica propia considerada la madre de la dirección

orquestal del siglo XX. Así pues, Pinzón maneja con sus estudiantes, las figuras básicas según Chelebidaque: la cruz, el triángulo y la plomada y las relaciones serían los pianos, ligados estacatos, etc. La técnica para él es el estudio de las figuras básicas y las relaciones.

Él (su maestro) me ponía a hacer el trabajo de técnica de las figuras básicas. ¿Cuáles son las figuras básicas? El me lo resumía así porque así le decía Chelebidaque: la cruz, la plomada y el triángulo. La cruz es todo lo que entra en 4/4, o parejos en 4/4, la plomada todos los que entran en 2 y el triángulo todos los que entran en 3.

Además de eso, tienes que trabajar todos los gestos de las dinámicas. Primero se trabaja la técnica pura y dura: la cruz, la plomada y el triángulo unido con las relaciones. Luego empiezas con el gesto. Eso es lo más importante. También las diferentes entradas: la anacrusa virtuosística, la anacrusa normal y la anacrusa a tempo primo.

Es vital para el profesor Carlos Pinzón la técnica. Su concepción sobre el asunto de la expresividad es algo del fuero personal del estudiante, él permite que cada estudiante explore y poco a poco vaya descubriendo su manera de dirigir. La técnica es lo primero y más importante, después tener eso, el gesto se va desarrollando naturalmente.

En cuanto al gesto, de las emociones, de lo que tú vas a expresar con un coro es algo personal que tu descubres, porque la gente puede tener muchas emociones, pero si no tienes una buena técnica, un gesto claro, manejo de las relaciones, de las dinámicas, de los diferentes tipos anacrusas, no va a poder expresar eso. Uno expresa cuando uno conoce y domina la técnica.

Cada uno tiene una forma de sentir diferente. Hay personas que sienten determinado género diferente a otra persona. A veces me meto, sin embargo, eso es algo personal que yo respeto del estudiante. Para mí es mucho más importante su claridad en la dirección en cuanto a los ataques, las relaciones, anacrusas, anticipaciones y lo que es el montaje de la obra. Ya él después, cuando tenga eso claro puede expresarse como quiera. Claro está que eso lo adquiere uno con la experiencia y la madurez.

Yo todo el tiempo en la maestría hice técnica y esa técnica duraba 4 horas seguidas. Eso fue lo que me ayudó a clarificar lo que es el dominio de la técnica. Eso es lo que yo enseño, la claridad y la comprensión de lo que ellos están dirigiendo. Además de eso, viene un mapa, ¿qué tienes que hacer? Primero la parte armónica, tienes que saber qué hay, armónica y contrapuntísticamente, debajo de eso tienes que analizar cada uno de los compases de la obra; yo suelo decirles a mis estudiantes que, una vez tenidos todos estos elementos claros, ya ellos pueden hacer lo que quieran y pueden dar su toque personal, el que ellos le quieran dar, en eso no me meto. Cuando veo que tienen ese dominio les digo: tu mira a ver cómo lo haces.

Para los autores de esta tesis existe un abismo en la comunicación entre estudiante y maestro con respecto a lo expresivo, hay un lenguaje que no tiene los códigos para elaborar una comunicación efectiva entre estudiante y maestro. Muchas veces el profesor habla de lo expresivo y la mayoría de las veces los estudiantes no saben de qué les están hablando y es allí donde hay un problema de comunicación que no ayuda a que el estudiante comprenda lo que tiene que hacer.

(Cuando ya han dominado la técnica y dirigen) Yo digo: A ti te hace falta más carne ¿tú has dado un beso? ¿tú tienes novia? ¿tienes novio? Me meto mucho con eso. Con imágenes. Les digo: “te hace falta bailar y que te cojan, sentir el cuerpo del chico. Eso les digo: ¡a ti te hace falta despertar!

El profesor Pinzón le da una gran importancia a tener como referencia a los grandes directores para imitar lo que ellos hacen. Básicamente es un aprendizaje por imitación que está muy ponderado en el ámbito musical pues en principio la dinámica de maestro-discípulo se basa en esta premisa: debes tener un modelo a quién imitar.

Fui a Alemania, a EE. UU., recorrí casi todo el mundo, siguiendo los mejores directores del mundo, y allí yo los veía, cómo expresan sus emociones. Para mí sólo con ellos hacer un levare ya están diciendo cómo va a ser. Lo que yo vi de los grandes directores es que cuando ya va el clímax de cada una de las partes, ellos dejan ir y siguen haciendo un marcaje normal. Dejan que la gente se desfogue, y luego vuelven y agarran al grupo. Entonces todo eso tú lo aprendes mirando.

Finalmente comprendemos que los profesores de dirección deben acudir a su creatividad en muchos momentos de la enseñanza y es la formación que hayan tenido en todos los aspectos que abarca la dirección lo que le dará las herramientas para guiar de una manera saludable al estudiante.

3.2.6 “Códigos: hacer el ABC de la expresión”. Andrés Pineda



Andrés Pineda. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Universidad Pública

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Cantó y dirigió el coro del maestro Amadeo Rojas Martínez desde pequeño en el colegio de la Policía Nacional
- Maestro y mentor inicial en la dirección: maestro Amadeo Rojas Martínez
- Estudió pedagogía musical en la Universidad Pedagógica
- Músico panista de la Universidad Nacional
- Estudió dirección de coros en la Universidad Javeriana de Bogotá con el maestro Julián Lombana
- Hizo una especialización en educación y maestría en educación.
- La maestra Elisenda Carrasco (Barcelona) fue su mentora en la dirección coral
- Inició dos doctorados que no terminó por motivos laborales
- Profesor de dirección de coro de la Universidad Pedagógica y actual director del coro de la misma universidad
- Enseña dirección coral en la Universidad Pedagógica

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: apreciaciones y comentarios de la entrevistadora

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

Para el profesor Andrés Pineda es claro que el dominio total de la partitura es lo primero y lo más importante para que un director tenga en cuenta. Cuando eso está presente el asunto expresivo del gesto llegará eventualmente con algunas ayudas didácticas. Él dice que lo expresivo no puede salir del alma (de la persona) sino de la música. Mi pregunta es, ¿cuál es el medio físico para que la música cobre vida? ¿No es el cuerpo el recipiente que lleva el mundo abstracto de la partitura al mundo sonoro?

Lo más importante es el dominio de la música, no puede solo salir del alma o lo que suena, sino que debe salir de la música. Una vez que se tiene el dominio de la música que está escrita o que hay que improvisar, se puede pasar al plano de lo emocional. No sólo lo que proyecta la música sino lo que mis movimientos y mis gestos, sobre todo faciales, van a permitir dar al coro y para eso hay que dominar la música totalmente. Cuando digo total es total. No es parcialmente.

Básicamente el trabajo a nivel emocional siempre lo hago partir de la partitura, lo que dice, lo que representa, lo que puedo extraer a nivel de imaginación para encontrar alguna sonoridad importante, utilizo los gestos corporales, las ejemplificaciones.

El profesor Andrés Pineda fue el único director de los entrevistados, hasta ahora, que tiene, en efecto, una metodología sistematizada de enseñanza de la dirección. En su propuesta cada uno de los gestos corporales tiene una representación gráfica a las que él ha designado diferentes nombres. Los

estudiantes deben ubicar en la partitura la representación gráfica de cada gesto que se debe hacer y que le servirá de guía para después dirigir la música.

El beneficio de esto es que hay una catalogación sistemática de cada gesto lo cual crea un código a nivel más general para hablar de determinados gestos. Es muy valioso para hacer una investigación sobre diferentes temas que tienen que ver con los gestos de dirección. Es un paso enorme para poder hablar en un mismo idioma. Una especie de Labanotation (sistema propuesto por Laban para la danza) pero para la dirección. El profesor Andrés Pineda ha creado un sistema de códigos para la enseñanza del gesto expresivo del director.

Le veo un inconveniente a esto y es que se vuelve algo muy mecánico y poco orgánico a la hora de ser aplicado en la dirección. Sería como meter al cuerpo en otro corset. El estudiante no ha explorado las posibilidades expresivas de su cuerpo y tendrá que ponerle más límites a su gesto.

Yo planteé una tesis desde el punto de vista de la metodología en el aprendizaje de la dirección de coros y me inventé una sigla que se llama IADA que tiene que ver con los pasos metodológicos que debe tener cualquier director coral que se forma en esta universidad y en el mundo.

IADA es la sigla de cuatro palabras importantísimas que son secuenciales en la formación: Imitación, Análisis, Desarrollo y Aplicación.

Lo que hicimos fue crear unas didácticas desde el punto de vista visual que ilustraran algunos movimientos quironómicos que van a ser generales en las obras y otros que después van a ser particulares.

Yo les doy una guía. Lo primero que hacemos son unos ejercicios que no tienen que ver con la música sino con el movimiento técnico.

Aquí le estamos enseñando al estudiante del séptimo semestre que el oído no es lo único que funciona, o que cante lindo, sino que todo lo que puede controlar el director del coro, debe ser controlable.

El resultado del análisis de las partituras es un esquema. Al principio se aprenden los esquemas e inventan la obra. Y luego sobre las obras hacen el análisis y tienen que generar un esquema.

De la parte de Imitación de los momentos expresivos sale una premisa que es “todos mis movimientos están fríamente calculados” y luego está la imaginación. En la imaginación tiene que estar muy relacionado el lenguaje musical con el lenguaje verbal que es básicamente el discurso verbal. Todo lo que yo diga como director debe tener alguna implicación en la obra y eso pasa por la imaginación.

El profesor Andrés Pineda, como pedagogo, se ha hecho las mismas preguntas que nos hemos hecho los autores de esta tesis y llegó a sus propias respuestas. Unas muy valiosas en el ámbito de la investigación y de subsiguientes preguntas e investigaciones. Para nosotros sigue siendo importante que lo expresivo sea producto de una exploración corporal personal y que cada estudiante de dirección encuentre el camino hacia un gesto expresivo.

3.2.7 “El teatro y lo que aporta a la dirección coral”. Luis Díaz Herodier



Luis Díaz Herodier. Universidad Central (Bogotá-Colombia. Privada)

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Madre actriz, padre director de teatro y él hizo teatro durante muchos años.
- Estudió dirección coral en Moscú (pregrado)
- Trabajó como director invitado y luego como titular del Coro nacional de Nicaragua
- Hizo una maestría e inició un doctorado en Etnomusicología en Londres
- Trabajó en la Universidad Javeriana de Bogotá como director de coro y como profesor de etnomusicología
- Actualmente es profesor en la Universidad Central y dirige el coro de la Opera de Colombia

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: apreciaciones y comentarios de la entrevistadora

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

El maestro Díaz Herodier aborda el estudio de la dirección a partir de la música (la partitura) y del texto. Su experiencia con el teatro le ha dado herramientas didácticas para aplicarlas a la dirección.

Con mis estudiantes, más que trabajar las manos o el cuerpo, mi trabajo primario y con mucha intensidad es encontrar la expresividad en la música a partir del texto.

En el teatro trabajamos con el texto, con la expresividad, con darle una lectura a una frase cualquiera, que tú la puedes decir de múltiples formas y cada forma va a tener un contenido y una expresividad determinada. Entonces yo eso lo aplico mucho a las obras corales

Yo no tuve mayor problema (durante su formación) en la parte expresiva, yo creo que por el teatro. Rápidamente entendía el texto porque así trabajé yo el teatro y lo que hice fue aplicarlo a la dirección. Yo creo que los directores deberían hacer algo de teatro.

La fórmula no la sé, pero podría ser a través del análisis del texto que es la herramienta fundamental, básica y poderosa para la expresividad (podría ser la respuesta) y lo vemos en opera. Ahí tienes que actuar, y eso ayuda, y meterte en situación. También los cantantes de un coro deben meterse en situación porque si no, no tiene sentido.

El maestro Díaz Herodier, es director y también profesor de solfeo, lo cual le hace tener una perspectiva más amplia de la enseñanza musical. Él señala que

la interpretación se enseña desde las clases de solfeo (lectura de la música); es allí, en el primer contacto del estudiante con ese elemento tan abstracto de la música donde el profesor debe hacer más hincapié en este asunto. Podríamos decir que es la entrada al mundo donde se conocen lo abstracto y lo expresivo de la música. Es en ese espacio donde se debe insistir en la imposible separación de lo técnico y lo expresivo.

En primer lugar, es que tenemos un mal solfeo, que va en contra de la expresividad, que es absolutamente técnico, que tiene que ver con pepas, duración y altura, probablemente porque no tenemos escuelas de música y muchos de nuestros muchachos empiezan tarde y hay que presionar y en cinco años o seis hay que hacer once. No hay un proceso tranquilo o relajado. Yo insisto en las clases de solfeo, pensando en la expresividad que, si uno respeta lo crucial de la métrica, que no es sino la distribución de los acentos y desacentos, tiene la mitad del camino recorrido.

A continuación, cito algunos apartes de la entrevista al maestro Díaz Herodier en las que se evidencia una cierta impotencia en la manera como él trata de hacerles entender a los estudiantes cómo ser expresivos. Él está convencido de que, eventualmente, el gesto expresivo saldrá, a fuerza de insistir.

Eso exijo: dos, tres semanas, no es fácil para ellos. Una vez que lograron entender, todavía sin manos, ahora cántalo, exagéralo, no seas tímido, les da miedo ser expresivos.

Están luchando con la timidez, cuando veo que sueltan, los trato de estimular, yo les digo que exagere, ¡prefiero que exageres!, luego todo cae de su peso: ¡sácalo, sácalo! Si tu pensaste que es forte, ¡hazlo! Si es un pianísimo súbito,

¡hazlo! Pero hazlo ¡muy exagerado!, eso me toma algunas semanas hasta que entienden y lo logran.

Ellos solos van marcando y empiezan hacer su gesto naturalmente. Muy bien, mira lo que estás haciendo, a veces los filmo con su celular, mírate, sigue por ese camino, porque usualmente eso brota naturalmente, como cuando uno habla, que uno apoya lo que está diciendo con su gesto.

CR: Cuando dices “naturalmente” ¿es después de la repetición, de hacer consciencia? ... qué buscas con ese proceso?

LDH: Que entiendan que ellos pueden hacerlo, que cada uno tiene un cuerpo determinado que es diferente a otro. La manera de no coartarlo desde un principio es que entienda que tiene su propia expresividad que él puede ir armando su cuerpo, no necesita ser un director formado.

Por ejemplo, ellos tratan mucho, al principio, de sustituir con la cabeza y con el cuerpo (alguna falencia de las manos), les digo: péguense a la pared y (haga) todo con las manos, no mueva la cabeza. Después cuando usted lo logre hacer con las manos compléméntelo, si quiere brinque, tírese al piso, porque si no, sustituye lo que no puede hacer con las manos y empiezan a hacer una cantidad de gestos y mañas que no corresponden. Esa es la razón. Que ellos vayan armando su propia movilidad, su propio lenguaje.

Para el maestro Díaz es importante que el contenido del texto o de la música pase de alguna manera por el cuerpo. Usa las palabras “vivirlo”, “sufrirlo”. De hecho, asegura que sólo si lo vives, puedes transmitirlo. Insiste mucho en cantar muchas veces. Es decir que maneja el concepto de la cognición corporizada pero no lo ha sistematizado en su clase.

Por supuesto hay obras que requieren que sea un relato descriptivo y tú lo vives, tú tienes que vivirlo, tienes que sufrirlo. Si no lo sufres como director, no lo vas a transmitir. Cuando lo vives tu gesto es natural y tu gesto refleja lo que vives y si entiendes el trasfondo, lo que vas a expresar con tu gesto es eso, aderezado con las técnicas que conoces y vas a lograr transmitir eso innombrable que hace que esa obra en ese momento determinado produzca un impacto tremendo en el público, en ti y los cantantes que no se olvida.

De todos modos, hay una consciencia de que se debe empezar desde temprano y estimular el asunto de la expresividad. Tiene confianza en que a través del canto se puede entrenar la expresividad.

Entonces para evitar malformaciones musicales lo hacemos desde el principio. Agarrarlos vírgenes, limpiecitos y los vamos llevando a ser expresivos. Es fundamental el tema que escogiste. Porque después los tomas y vienen con mil mañas (yo he trabajado con gente en talleres) y es muy difícil que ya formados entiendan y que hagan un crescendo o un diminuendo, porque ya se acostumbraron. Se requiere mucho tiempo para contrarrestar y para que absorban y para que lo hagan solos.

Mi sueño es hacer una escuela de música basada en el canto, donde el violinista y otros instrumentistas canten, un poquito más de lo que cantan; que a través del canto vayan entendiendo y trabajando su expresividad, de una manera más consciente e intensa y más de acuerdo con la partitura y sin temores.

El maestro Díaz cree también que la imitación y la constante confrontación del trabajo propio y de otros directores y maestros son clave fundamental en la enseñanza de la dirección

Trataba de llevar algún director de fuera para tener otra visión de las cosas, les pedía que fueran por lo menos dos veces al año a cantar con un coro X, vaya donde Alejandro Zuleta, mire como trabaja. Y les obligué durante toda la carrera a llevar una bitácora de todo y se las revisaba.

La imagen de ser la memoria del grupo me parece muy poética y acertada. Le da la connotación al director de ser parte del grupo, no uno que señala o corrige, sino que camina con ellos y les recuerda cosas que ellos ya saben.

Tu labor como director es probablemente ser la memoria del grupo, tú le recuerdas: ojo que aquí hay un crescendo, ojo que tenemos un ritardando, ellos ya lo saben y tú eres la memoria.

La experiencia y la intuición del maestro Díaz Herodier nos deja claro que en aras de educar a un director expresivo son importantes: la enseñanza de un solfeo expresivo y un desarrollo del texto a partir del teatro, dinámicas que básicamente se enfocan en la consciencia corporal.

3.2.8 “La práctica hace al maestro”. Mathieu Romano



Mathieu Romano.
Director del
Ensamble Aedes.
Francia

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Estudió en el Conservatorio de Paris con el profesor Zsolt Nagy
- Trabajó con directores como Francois-Xavier Roth, Pierre Boulez y Susanna Mälkki
- Director del Ensamble Aedes y junto con ellos es artista asociado de la Cité de la Voix- Vézelay
- Ocupa el puesto como director de la orquesta Nouvelle-Aquitaine DEMOS (orquesta de divulgación) en 2017

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: apreciaciones y comentarios de la entrevistadora

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

Para el director Romano el proceso de aprendizaje de la dirección debe tener un alto contenido de práctica. Es de esa manera como se aprende, en la marcha, en el quehacer regular de los ensayos.

La mayor parte de mi aprendizaje fue con mi coro, creé mi propio coro a los 31 años. Trabajar con ellos fue muy bueno para mí porque descubrí que estaba obligado a hacerlo (dirigir) cada vez mejor. Yo era mi propio profesor y ellos también eran mis profesores porque cuando ensayaba con ellos y algo no salía bien tenía que lidiar con eso y de alguna manera resolverlo

La concepción de la dirección que tiene Mathieu Romano consiste en conocer a fondo la partitura y cuando la conoces bien y sabes lo que quieres expresar, el cuerpo naturalmente sabrá lo que hay que hacer.

El asunto es que tienes que preparar muy bien la partitura, tienes que saber verdaderamente qué es lo que quieres expresar. La mayoría de las veces los estudiantes no saben cómo mostrar algo, pero es porque no han pensado lo que quieren mostrar. Si estudias bien la partitura será más fácil. Para mí es más importante estudiar la pieza musical y saber qué quieres de ella, que sólo tratar de mover tus brazos. Si realmente sabes lo que quieres, lo puedes expresar, y luego, por supuesto, si no sabes cómo hacerlo, yo puedo ayudar. Pero primero tienes que saber exactamente qué es lo que quieres expresar.

Para mí no está la música a un lado y el gesto al otro. El gesto tiene que reflejar lo que dice la música (partitura).

Para Romano, la técnica es solo una consecuencia natural del deseo de expresar lo que hay en la música.

La técnica para mí es preguntarme qué quiero, qué es lo que realmente quiero (de la música). Si realmente quieres expresar algo, tus brazos lo harán. Es como

cuando quieres tomar un vaso de agua de una mesa, tú no piensas ¿cómo tomo el vaso?, tú sólo quieres el vaso y lo tomas.

Para esto que dice Romano, Laban dice: “El hombre se mueve para satisfacer una necesidad. Necesidad de moverse hacia algún objeto tangible. Sin embargo, también existen valores intangibles que inspiran movimientos”.

(Laban, 1984:12) Es decir que ese movimiento necesario del que habla Romano de la necesidad de ir y tomar el vaso tiene detrás un valor intangible que es el de saciar la sed. El movimiento no surge de solamente querer tomar el vaso, el movimiento es inspirado por algo intangible que es la sed.

Cuando enseño lo que trato es dejar que la energía fluya porque los cantantes deben ser alimentados con energía. Para mí, lo más importante es que el director tenga un cuerpo que está suficientemente abierto para que su energía musical fluya hacia los cantantes.

Para mí lo básico de la técnica es aprender cómo hacer que mis ideas musicales vayan con mi energía y luego a los cantantes. Por eso es que siempre digo “¡fluye más!” y “¡más expresión!”, porque los cantantes necesitan que yo sea expresivo; para mí en eso consiste dirigir. No es simplemente dar las entradas, los cortes, y mostrar los patrones, sino que es mostrar lo que tú quieres musicalmente.

Pienso que las personas tienen la energía en su cuerpo y ellas tienen que estar suficientemente abiertas para dejarla salir. Creo que los directores podrían hacer algo de artes marciales, tai chi o yoga. Creo que el cuerpo del director es un espejo para los cantantes.

Para mí lo más importante es dejar que la energía fluya, por eso siempre los empujo para que FFFFFFFF, dejen salir todo, y luego con el tiempo puedes centrarte, pero primero, tienes que expresar algo.

Nos preguntamos, como pedagogos ¿cómo enseñarles a los aprendices de músicos y específicamente de directores a tener un cuerpo suficientemente abierto para que la energía fluya naturalmente a través de ellos? Para algunas personas, tal vez por sus experiencias personales o por el medio en el que crecieron, sin que ellas sean necesariamente conscientes de ello, es más fácil estar conectados a su cuerpo y poder, de alguna manera, hablar en términos de la energía que fluye y que sus cuerpos tengan una disposición natural para esto. Pero lo que vemos en el salón de clase es que la mayoría de los estudiantes que estudian música y que quieren ser intérpretes o directores no tienen el lenguaje corporal para hablar en estos términos ni mucho menos sentir cómo la energía de la música fluye por sus cuerpos y expresarla en sus brazos para comunicar una idea musical.

3.2.9 “El manejo del cuerpo desde otras disciplinas”. Héctor Eliel Márquez



Héctor Eliel Márquez. Director del Coro de la Orquesta Ciudad de Granada. España

Datos generales sobre su formación y experiencia profesional

- Estudió piano en el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada
- Estudió composición con Francisco González Pastor
- Hizo una especialización en composición vocal
- Ha estudiado teatro y danza contemporánea
- Fue campeón nacional de karate (España)
- Maestría en Interpretación histórica (fortepiano) en la Schola Cantorum Basiliensis
- Pianista y fundador de la compañía de ópera *La voz humana* junto con Verónica Plata y Rafael Simón
- Actualmente es director del Coro de la Orquesta Ciudad de Granada
- Fundador del conjunto vocal Numen Ensemble

Comentarios sobre la entrevista

En **negro**: apreciaciones y comentarios de la entrevistada

En **morado**: la voz del entrevistado, literalmente

El director Héctor Eliel Márquez ha tenido una formación musical teórica extensa y profunda y asimismo ha tenido una formación en lo corporal muy amplia lo cual le otorga cierta autoridad en cuanto a lo que le parece relevante en la formación de un director. Él asegura que, además de la formación teórica musical, para él ha sido de suma importancia el desarrollo corporal que le ha dado la práctica del karate, el teatro y sobre todo la danza contemporánea. Tanto, que lo sugiere para esas personas que se ven un poco rígidas en su gesto, para soltar un poco la expresividad de su cuerpo. También habla del beneficio de las experiencias kinésicas como potenciadoras de la coordinación motora y que tienen una influencia directa en la expresividad de los niños.

La danza contemporánea, creo que ha sido fundamental, quizás yo tenía el recurso antes, pero me ayudó mucho y cuando los veo tan rígidos (a algunos directores), a veces pienso que esto les vendría bien. Igual hay gente que tiene un gesto blandito, flexible, pero justamente lo que les falta es un carácter energético, les podría venir bien un arte marcial, por ejemplo.

Para la expresividad uso mucho la cara. Me ha ayudado mucho para eso que soy muy histriónico. Hice mucho teatro desde pequeño hasta la universidad, bastante a fondo. Luego hice karate, comencé con 4 años, a los 22 lo dejé. Soy campeón de España de karate. Quiero decir que lo hice muy seriamente; algo tan tonto como dar puñetazos a un ritmo de uno, dos, supongo que te crea un buen ritmo, al menos binario; o montar en bicicleta, experiencias cinéticas que casi que las recomiendo a los niños antes o a la vez que canten. Tengo niños en

mi coro que cantan super bien, pero tienen un mal sentido del ritmo. Quizás haciendo deporte se podría desarrollar.

He hecho danza contemporánea, no tan en serio como karate o teatro. Ya de mayor, con casi 30 años empecé a hacerla y me ayudó para hacer los calentamientos con mi coro y me soltaron un poco el gesto.

(En la práctica) del karate, cuando haces combate o katas (coreografías de karate) realizas una serie de movimientos organizados, es como una partitura. La enseñanza es oral, supongo que está escrita y se enseñan de maestro a discípulo. La kata tiene momentos álgidos, momentos expresivos. Por ejemplo, no me cuesta nada ante el coro tener una actitud firme, gracias a esto. Ser enérgico es algo que no me cuesta nada. De hecho, a veces me tengo que controlar para no ser agresivo. Se que tengo que controlar un poco mi gesto. El teatro ha servido mucho, no es lo mismo poner una cara al coro, que otra cuando estás dirigiendo, o mientras aliñas la ensalada.

Para Márquez, la formación del director debe tener un conjunto de varios factores: el conocimiento teórico musical, el técnico, la práctica, la experiencia y también el trabajo corporal.

A mí me ha ayudado mucho para dirigir, tocar el piano, y a tocar el piano, cantar, para estudiar canto me ha ayudado la dirección, todo está super relacionado. La música no es algo compartimentado. Creo que es un todo y unido a muchas más experiencias vitales cinéticas.

Su experiencia en la danza, el teatro y el karate le han dado los elementos de lenguaje necesarios para hablar del cuerpo y de sus maneras de funcionar. A esto nos referimos con alfabetizar al estudiante en términos de lo kinésico. Ese

lenguaje se obtiene cuando has hecho una práctica corporal consciente y regular.

Los movimientos que veo a mis compañeros no son orgánicos. Hacen una figura de 1,2,3,4 pero hay algo que es raro. Nada en la naturaleza se comportaría de esa manera. El brazo no está conectado al resto del cuerpo, no es flexible. Y el gesto, sobre todo, no es predecible. Cuando estás marcando un dos ya (deberías) saber dónde está el tres y cómo vas a resolver el cuatro. Esa predictibilidad es lo que designaba como algo natural. La música debe ser predecible, aunque te pueda dar sorpresas. Un ritardando solo funciona y es orgánico cuando es predecible.

De todos modos, hay una tendencia a creer que el tener una claridad teórica te lleva inevitablemente a un gesto orgánico y sentido. Una especie de intuición o inteligencia corporal nata que va a responder naturalmente a lo que tu intelecto ha asimilado.

Por supuesto, cuanta más formación musical se tenga, más ayuda; tener la música y luego algo dentro de ti va a buscar que salga. Si tienes la música, creo que de alguna manera es una necesidad imperiosa que salga el gesto adecuado. Podría no salir, pero bueno...

Para él la rutina de estar dirigiendo a un grupo real y tener que lidiar con ensayos regulares es un factor esencial para convertirse en un buen director.

Cuando veo a alguien salir de (estudiar) dirección coral y los veo dirigir por aquí, me pregunto ¿de verdad han estado estudiando cuatro años de dirección?, no lo puedo creer. Y yo creo que les ha faltado un grupo para dirigir. Por ejemplo, Pablo (un compañero que es ahora director) no hizo el grado superior. Hizo su propio grupo y empezó a ensayar semana por semana.

Dio varios ejemplos sobre personas que están desarrollando su profesión como directores a partir de la práctica misma. Es decir, a pesar de no tener un diploma que te avale como director, apenas se pueda, se debe buscar el instrumento en el cual vas a poder practicar.

Este chico del coro (tiene 18 años), Juan Manuel Morales, lo que hizo fue con 15 años formar su propia orquesta, él tiene un gesto super bueno y es por la práctica, otra compañera, Patricia Latorre, comenzó con la sección infantil, no tenía nada de gesto, dos años después sin que nadie le hubiese dicho nada, por el contacto semanal con los chicos, ahora tiene un gesto bastante aceptable y no ha hecho cursos de dirección. Como te digo, es casi una necesidad. Es muy importante esa práctica. Es como estudiar piano sin tener un piano en el que practicar. O tener un piano por cuatro años sin que nadie te enseñe. (debes tener un grupo para dirigir)

También dio varios ejemplos de directores que hacen actividades relacionadas con el cuerpo como danza o tai chi. Dice que tal vez no sea necesario para todo el mundo pero que definitivamente es una herramienta que apoya mucho el quehacer del director.

Hay un director, Basilio Astulez, que tiene muchos coros, él hizo danza, la carrera entera en el Conservatorio. Quizás no es absolutamente necesario para todo el mundo (hacer alguna actividad de desarrollo corporal). Conozco un director de Asturias que es violinista. Cuando tocas violín lo que estás haciendo es coreografiar una serie de movimientos por mucho tiempo, es un tipo de danza, él (el director que es violinista) es un bailarín del tronco para arriba.

Hay otro director que trabaja con Jordi Saball, otro violinista que hace tai chi.

Y finalmente, con todo su bagaje intelectual, teórico y kinésico, tiene el convencimiento de que hace lo que sea para conseguir el sonido y la expresividad que quiere obtener del coro. Le da un gran valor a la imaginación, a ser creativo y apelar a cualquier recurso con tal de que el coro haga lo que él quiere.

Te voy a decir una cosa que tal vez es una chorrada. Yo he visto mucho ánimo. Yo creo que de ver esos dibujos animados y con esos rayos de energía, una onda kami ame, ves a ese tío como concentra la energía y que imaginas el movimiento y hay una parte de tu sistema nervioso que está reproduciendo el movimiento, incluso tu masa muscular aumenta, está demostrado, porque te imaginas el movimiento. Yo hago cualquier cosa con tal de que funcione, me da igual. Me gustaría tener un gesto más concentrado. Gesticulo mucho, a veces hago los gestos demasiado amplios y no hace falta, pero a mí me funciona.

Después de oír a Márquez y de oír a su coro nos queda la certeza de que su búsqueda en cuanto a la dirección tiene mucho sentido, es decir, además de la formación teórica, la formación corporal ha tenido una relevancia total.

3.2.10 Conclusiones generales de las entrevistas

- Ninguno de los entrevistados tuvo una formación que incluyera alguna exploración corporal.
- Todos sostienen que lo más importante es el dominio teórico de la partitura y el gesto expresivo viene después. El gesto es una consecuencia del conocimiento profundo de la partitura.
- El asunto técnico de la dirección consiste en la enseñanza de los patrones, de cómo dar entradas, cortes y diferentes tipos de dinámicas de articulación e intensidad.
- Hay muchos temas de los que debe encargarse el profesor de dirección y tal vez el que sus estudiantes sean expresivos no sea uno de ellos.
- En general, hay una aparente contradicción, inconsciente, entre el reconocer que el cuerpo es importante como medio para expresarse, pero al mismo tiempo no se asume que debería ser entrenado para tal fin.
- En algunos se da por hecho que el ser músico te hace expresivo y otros intuyen y exploran con sus estudiantes in situ y según la necesidad del momento.
- Todos los entrevistados basan su didáctica de enseñanza de la expresividad con estímulos externos ya sea con palabras o con imágenes. Ninguno ha explorado la consciencia corporal desde la persona, desde sus propios patrones de movimiento.
- La frustración en el deseo de enseñar cómo ser expresivos se presenta porque la mayoría de los estudiantes son analfabetos en el lenguaje de lo corporal, al igual que los profesores. Analfabetos en el sentido de que no existe un código para entenderse en este ámbito.
- En general los recursos que usan los profesores de dirección emergen de su impotencia y de la creatividad que les presente la coyuntura.

- Todos estuvieron de acuerdo en que el director debe tener una capacidad adicional a la teórica, la técnica y la expresiva y es esa capacidad de tratar al grupo, cierto talento de observación y podríamos decir de intuición psicológica para medir el comportamiento del grupo como un ente; detectar sus ritmos de atención, saber cuándo apretar y cuándo soltar, cuándo decir algo gracioso, ponerse exigente o indulgente, etc., esto es algo que el director debe desarrollar por su cuenta y hace parte de la construcción de esa relación íntima de un director con su grupo.

Eventualmente estudiante y profesor se las arreglan para poder comunicarse en esta construcción del gesto expresivo pero los autores de esta tesis estamos convencidos de que es posible hacer que ese proceso sea menos frustrante y tortuoso si desde un inicio se brindan los elementos básicos de consciencia corporal al futuro intérprete.

3.3 Otras experiencias

A continuación, relataré las prácticas vividas durante algunos talleres y experiencias musicales que han tenido mucha relevancia en mi formación y que han puesto en la mira el tema que desarrollo en este documento. Estas experiencias se abordaron con un interés específico, por la temática o por el maestro que había detrás de cada experiencia. Es pertinente describirlas pues fueron las que abrieron mi horizonte en cuanto a la enseñanza de la dirección y en ellos pude profundizar en el aspecto pedagógico de la dirección y pude hacerme preguntas y encontrar algunas respuestas que han llevado de alguna manera a la elaboración de esta tesis.

3.3.1 El gesto del director: más que una cuestión práctica.

Seminario de dirección León J. Simar (1996)

Primer taller musical de verano León J Simar. Dictado por Maria Elena Tobón. (Cali, 15 al 31 de julio de 1996)

(Intensidad 40 horas)

Dictado por la directora caleña María Elena Tobón, directora de orquesta con una formación y trayectoria reconocidas nacional e internacionalmente. La metodología que se usó fue la tradicional en la que se mostraban los patrones de dirección en una clase magistral, se estudiaba la partitura en casa y luego, con la orquesta en frente, se hacían las correcciones con base en el ensayo-error del gesto de cada director.

Algo importante durante el taller fue que hubo varios encuentros sin la orquesta con los directores asistentes y en ellos no sólo se trabajaron los patrones de dirección tradicionales, sino que la maestra Tobón introdujo el concepto de la Kinesfera (Laban, 1984:67) e hizo algunos ejercicios de exploración corporal, muy básicos. Eso fue nuevo para mí y, en ese momento, no le di mucha relevancia. Fue después que empecé a atar cabos y, de hecho, introduje el concepto de Kinesfera en mis clases, sin saber de dónde venía el término ni tampoco haber leído ni conocido a Laban.

Durante el taller, en cada uno de los momentos en los que había que estar en frente de la orquesta, me preguntaba qué tanto de lo que sabía musicalmente iba a incidir en el resultado musical, y el temor era siempre ese, que los instrumentistas iban a saber más de la obra que yo misma y que era inútil, en ese sentido, que yo estuviera al frente del grupo. Pero al final entendí que no era solamente lo que yo pudiera saber teóricamente de la música, sino que ellos necesitaban a alguien en frente a quien seguir para poder unificar el sonido que cada uno de ellos tenía y sabía interpretar por

separado. Ellos necesitaban a alguien en frente, con una visión completa y estratégica de toda la orquesta para poder tocar juntos.

En un principio pensé que era una cuestión más bien práctica la necesidad del director. Pero cuando empecé a mover los brazos para dar ciertas indicaciones básicas, sentí como ellos estaban dispuestos a seguir esos movimientos y no solamente de manera mecánica, sino que mis brazos estaban diciendo algo más que ni ellos ni yo sabíamos explicar pero que nos hacía partícipes de un mismo objetivo, transitar la música y decir algo con ella. Ellos querían que hubiera alguien que entendiera la música que ellos estaban interpretando y que los acompañara y guiara para poder tocar juntos.

3.3.2 La expresividad a través del piano.

Clases con la maestra Digna Guerra (2000)

Clases particulares con la maestra cubana Digna Guerra y participación en el coro Nacional de Cuba (La Habana, junio de 2000 a mayo de 2001)

Durante el año 2000 al 2001 tomé clases particulares de dirección con la maestra cubana Digna Guerra. Como parte del entrenamiento también hice parte del Coro Nacional de Cuba dirigido por la misma maestra.

Su metodología se basó inicialmente en la práctica y estudio minucioso del piano enfocado en la consecución del sonido deseado. Para la maestra Guerra el manejo del piano era fundamental y decía que en la medida que pudiera ser expresiva en el piano y pudiera "sacarle" un sonido expresivo, eso mismo se traduciría en un movimiento expresivo en las manos para comunicar la idea musical deseada al coro. Las manos estarían entrenadas para poder moldear asimismo el sonido del coro.

En este sentido, la maestra Digna Guerra, aunque no se planteaba el asunto de la formación corporal para el director, expresaba una conexión entre ese “ser expresiva” con el piano para después poder trasladar esa expresividad al coro. En el piano el campo de trabajo puede parecer más restringido, pero podríamos decir que, en vez de eso, está más concentrado. De todos modos, el cuerpo no mueve sus miembros de manera completamente aislada. En la medida en que se ejercita y entrena una parte de él, naturalmente otras partes responden consecuentemente y en armonía. Eso es parte del descubrimiento de Laban, pues en la medida en que el cuerpo se mueve armónicamente, sin tensiones y con los esfuerzos adecuados, el movimiento va a decir algo de nosotros mismos, es decir, va a ser expresivo. “Cada fase del movimiento, cada pequeña transferencia de peso, cada solitario gesto de una parte del cuerpo revela algún rastro de nuestra vida interior” (Laban, 1984:39)

3.3.3 La pedagogía Willems para la dirección.

Seminario Nacional Willems (2011)

Primer Seminario Nacional Willems Colombia. Dictado por Nicole Corti (Medellín, 14 de agosto de 2011) (Intensidad 30 horas)

Nicole Corti, directora de los coros de Nuestra Señora de París y la Escuela de Música de Irigny en Francia. Una mujer dulce, firme y sensible que inspira una paz total apenas entra en un espacio.

Por primera vez vi y oí a alguien que le daba mucha importancia al manejo energético del cuerpo; Nicole Corti contaba que en su formación para ser directora estaba incluido el Tai chi y que la meditación era muy importante.

La maestra Corti impartía sus clases casi que solo con sus movimientos corporales, no usaba mucho la voz hablada y casi no se extendía en disertaciones teóricas o técnicas

sobre la música y la dirección. Ponía ejemplos sencillos, con pocas palabras y luego con sus gestos hacia como magia con el grupo que dirigía. Ella tiene muy en cuenta la filosofía del pedagogo Edgar Willems que plantea que la música no es simplemente una disciplina sino un estilo de vida. Hay un componente psicológico y afectivo muy importante en la pedagogía Willems.

En este sentido, el descubrimiento de la pedagogía Willems y del manejo que le daba la maestra Corti fue un campanazo en el sentido de darme cuenta de que el cuerpo y la escucha con miras a desarrollar lo expresivo eran más importantes de lo que yo creía y que sus posibilidades pedagógicas eran muy efectivas y casi que infinitas.

[3.3.4 Es posible desarrollar la capacidad expresiva del cuerpo.](#)

[Taller: Expresionismo y análisis del movimiento Laban \(2018\)](#)

Expresionismo y Análisis del Movimiento Laban desde la perspectiva de la Danza Movimiento Terapia. Dictado por la Licenciada Silvina Cané. (Cali, 10 – 15 de octubre de 2018, Convenio Brecha DMT- Argentina) (Intensidad 48 horas)

Silvina Cané. Es Licenciada en Actividad Física y Salud, Profesora Nacional de Educación Física, Bailarina, y Danza Movimiento Terapeuta. Programa de Entrenamiento en Danza Movimiento Terapia, Brecha- Argentina.

En este seminario se hizo un recorrido detallado y experiencial sobre todos los conceptos de Rudolf Laban. La facilitadora nos llevó de la mano a los participantes por cada elemento del esfuerzo que plantea Laban y asimismo pasamos por el cuerpo, literalmente, cada una de las combinaciones de esfuerzos que él plantea. Cada sesión comprendía la exploración de los conceptos descritos por Laban y posteriormente se hacía el registro escrito de las sensaciones, emociones e imágenes derivadas de la experiencia. A continuación, había una ronda en la que cada

participante expresaba sus puntos de vista sobre la experiencia. Esta formación estaba encaminada a la formación de danzoterapeutas y aunque mi intención no era precisamente esa, la profundización y la metodología que se usó me dieron la certeza de que allí había una fuente infinita de respuestas a los asuntos referentes a la expresividad en los músicos.

Nunca en mi formación había tenido una experiencia en la que fuera tan evidente el hecho de sentir al cuerpo y al movimiento como fuentes inagotables de experiencia sensorial y emocional. Pude atar muchos cabos sueltos y aquí encontré la respuesta que había tenido latente durante todos estos años. ¿Era posible enseñar al cuerpo a ser expresivo? Rudolf Laban me dio la respuesta que estaba buscando.

La metodología que se aplicó en este taller es la que se usará en la guía para la comprensión de los conceptos de esfuerzo y otros más, planteados por Laban.

3.3.5 Es necesario enseñarle al director a usar el lenguaje corporal.

Taller de dirección. Cursos Manuel de Falla (2019)

Taller de dirección en Granada- España junio 2019 Cursos Manuel de Falla

En el verano de 2019, dentro del marco del Festival de Música y Danza de Granada en los cursos Manuel de Falla se dictó el Taller de Dirección coral conducido por Mathieu Romano, director francés. La experiencia dentro de este taller duró una semana y me dio la oportunidad de observar, nuevamente, un modo de impartir las clases de Dirección de una manera tradicional. Esto fue: cinco directores aprendices que se enfrentaron a dirigir un coro semiprofesional con un repertorio de obras de alto nivel y durante el montaje de las obras el facilitador (Romano) daba indicaciones para mejorar el aspecto técnico, y en últimas expresivo, de cada director. Noté que las indicaciones que se hacían apuntaban a estimular a que cada director se sintiera libre

de expresar su gesto de una manera en la que aseguraría una respuesta del coro coherente con el sonido que cada director quería obtener.

Pero muchas veces el facilitador parecía quedarse corto en algunas indicaciones pues repetía incansablemente: “que fluya”, “imprime energía”. Dijo en algún momento: “Así el contenido musical no sea fácil de ejecutar, el gesto debe hacer parecer que es fácil”. Se habló mucho del sonido y de mostrarlo con un gesto más expresivo. Durante una semana se oyeron comentarios e indicaciones que apuntaban siempre a lo mismo, pero nunca se les mostró cómo hacerlo. Es decir, el tallerista pedía que fueran más expresivos y que su gesto dijera con naturalidad lo que ellos querían de la música, pero se daba por hecho que cada uno de esos directores tenía un conocimiento de las posibilidades expresivas de su cuerpo. Y era evidente que no era el caso, no conocían las posibilidades expresivas de los movimientos de su cuerpo y específicamente, de sus brazos y sus manos.

Siendo testigo del desarrollo del taller se hizo vigente mi pregunta acerca de ¿cómo se enseña la fluidez?, ¿cómo se enseña el imprimir más energía a una frase musical que lo requiere?, y, en últimas ¿cómo se enseña a ser expresivo?

Las frases que usaba el tallerista sonaban insuficientes e inexactas. Pero podríamos decir también que el tallerista estaba pidiendo lo que él debía pedir. El asunto es que los directores participantes no estaban en condiciones para entender, no en las palabras sino en la aplicación de esos términos y expresiones en su propio cuerpo. Para mí, en este taller se evidenció el vacío que tenían los directores a nivel de conocimiento de su cuerpo como instrumento inherente a la dirección. La parte teórica y técnica la tenían muy bien desarrollada pero no tenían ninguna información sobre el conocimiento de su cuerpo, el medio con el que podían comunicar todo eso que sabían teórica y técnicamente.

Se podía constatar que los cinco estudiantes que estaban sometiéndose a las indicaciones tenían una formación formal sólida y también una experiencia dirigiendo, pero, en general, se les veía incómodos con su cuerpo y no sabían cómo solucionar problemas de postura o de conexión con su centro.

En este capítulo hemos planteado los elementos experienciales y metodológicos complementarios con relación a las formulaciones iniciales del tema de esta investigación doctoral. Con este último capítulo está abonado el terreno para hacer la presentación del diseño de la guía para la enseñanza de la dirección coral.

CAPITULO IV. Diseño de la guía para la enseñanza de la dirección coral

Esta guía incluye varios tipos de exploraciones: **la exploración anatómica, la exploración espacial, la exploración actitudinal y la exploración teórica.**

Teniendo en cuenta que el conocimiento se vuelve realmente conocimiento sólo cuando ha transitado por el cuerpo de alguna manera (según la cognición corporizada), cada una de estas exploraciones tiene aspectos conceptuales que llevarán ejercicios prácticos para que el estudiante tenga la experiencia corporal de cada uno de esos conceptos, que pueda hacer un aprendizaje del lenguaje corporal al tiempo que hace consciencia de él y que asimile conceptos teóricos a través de la práctica. Se insistirá siempre en que el estudiante haga un juicioso ejercicio de la consciencia de su cuerpo y así poder conocerlo, controlarlo y ser expresivo con él.

Lo que se pretende con esta guía es que cada estudiante descubra a través de su cuerpo cómo se conecta con la música. De esta manera podrá construir un gesto de dirección que vaya desde su experiencia personal y orgánica hacia el exterior, con una coherencia lógica y visible entre lo que él quiere de la música y lo que pide con su gesto.

Los ejercicios parten de algo fundamental que es reconocer dónde y cómo resuena la música en su cuerpo y a partir de esa escucha profunda y consciente, el estudiante recreará unos movimientos coherentes y plásticos, consecuencia del estímulo auditivo.

Consideraciones pedagógicas

Esta guía es secuencial, pero una vez conocidos todos los temas y contenidos, estos podrán realizarse en clase de manera aleatoria según la necesidad del grupo.

La guía es únicamente una propuesta para acceder a diferentes temas que tienen que ver con la consciencia corporal, pero será el estudiante el responsable de practicar y desarrollar, tanto como él quiera o necesite, cada uno de los contenidos presentados.

La guía no es sólo para leerla y entender su contenido, es para tener una referencia de ejercicios que un director debe entrenar diariamente para lograr su objetivo. Es como un instrumentista que debe hacer escalas todos los días al empezar su práctica para que su cuerpo obtenga una memoria muscular que le permita estar listo para interpretar cualquier obra que se le presente.

Al trabajar y asimilar completamente la guía, el estudiante también podrá hacer su elección de temas a trabajar y establecer su propia rutina diaria de ejercicios.

Durante la presentación de los temas habrá muchas oportunidades para que el estudiante haga sus propias investigaciones. Hay temas en los que sólo se dan algunos ejemplos básicos, pero estamos conscientes de que cada uno de ellos es un mundo por explorar, que queda abierto y exhibido al estudiante para que profundice según su interés y necesidad.

Es importante dejar registrado en una filmación y en una bitácora escrita la situación en la que el estudiante inicia el proceso de su exploración corporal. Durante todo el curso el estudiante llevará el registro detallado de sus sensaciones e impresiones al dirigir y cómo va evolucionando su gesto de un registro al otro; cuando dirija en frente del grupo, registrará si el grupo entendió lo que él quería expresar, si se sintió cómodo o si al contrario se sintió frustrado. La vivencia de cada experiencia y la confrontación permanente de estas harán que el aprendizaje sea significativo y no se olvide.

Ejercicio de exploración y diagnóstico

Descripción: cada estudiante enseñará una canción sencilla y de memoria al grupo, sin partitura, en 15 minutos.

Objetivo: este ejercicio pretende que el estudiante se enfrente al grupo expresando la idea de lo que quiere que suene con lo que sabe de la obra, usando su cuerpo, sin concepciones técnicas previas sino con su intuición y musicalidad, no importa si tiene o no conocimientos sobre los patrones de dirección o de una técnica de dirección específica. Al no tener un conocimiento técnico previo, la persona hará uso de sus propios recursos de manera natural y espontánea, hará uso de su cuerpo y de su expresión facial, sin prejuicios, con tal de hacerse entender, como cuando aprendemos un segundo idioma y surge la necesidad de comunicar algo.

El objetivo de este ejercicio de diagnóstico es detectar en qué punto se encuentra el estudiante en su proceso de evolución como director. Este ejercicio no pretende ubicarlo en un nivel determinado, simplemente se hará para dejar constancia para él y para el profesor de cuáles son las herramientas corporales expresivas con las que cuenta en ese momento determinado, cuáles son sus recursos. Todo esto se hará sin que el profesor le indique cómo hacerlo ni con ninguna información acerca de la técnica de dirección. Se hará con lo que el estudiante traiga de sus experiencias personales y que el tiempo habrá decantado en ese momento, es decir, lo que él realmente sabe.

El propósito es crear en el estudiante la confianza de que su proceso no parte de cero, que él ya tiene unas herramientas y que junto con la información que reciba en la clase podrá construir su propio conjunto de herramientas para enriquecer su oficio como director.

A continuación, describiremos los diferentes tipos de exploraciones con sus respectivos ejercicios:

1. Exploración anatómica
2. Exploración espacial
3. Exploración actitudinal
4. Exploración teórica y técnica.

1. Exploración anatómica

La exploración anatómica tiene que ver con todo lo relacionado al cuerpo como ente físico y concreto. En esta sección tendremos en cuenta la postura, el estiramiento y las herramientas que nos permitirán la exploración corporal.

1.1 Consciencia corporal

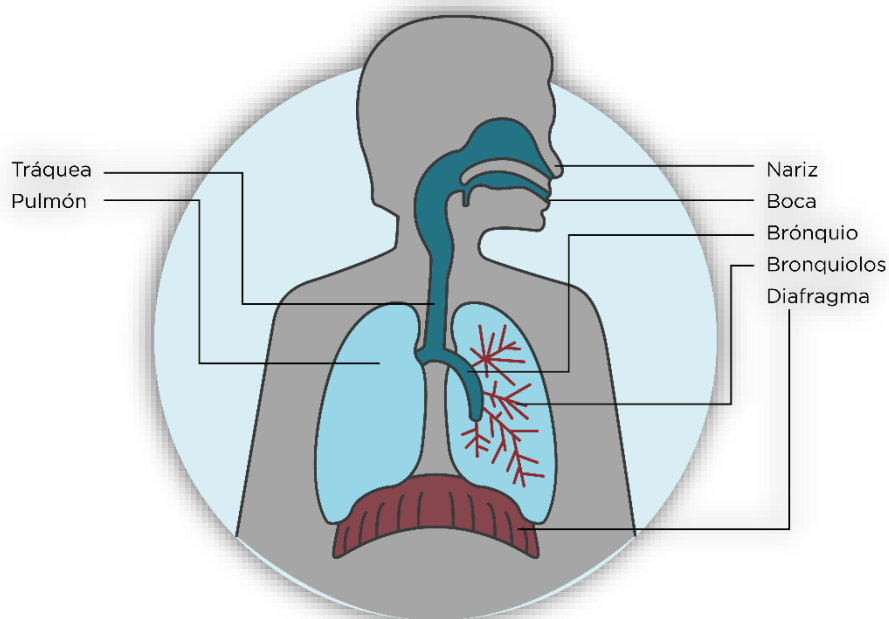
A pesar de que todos los ejercicios propuestos son conducentes a desarrollar la consciencia corporal y los movimientos expresivos cuando dirigimos, esta sección se concentra en la base de todo el proceso que es la consciencia del propio cuerpo, sin el movimiento.

La construcción del gesto está íntimamente relacionada con la consciencia corporal que, para nosotros, está ligada con la presencia. El estar presente, es decir, en el aquí y el ahora, significa estar conscientes de la existencia de nuestro cuerpo.

Una manera de poder acceder a la consciencia corporal y a estar presentes es con una práctica regular de la meditación a la que se accede a través de la consciencia de la respiración. Así, respiración, meditación y consciencia corporal se convierten en un trío básico para poder iniciarse en el mundo de la dirección y, en general, de la interpretación.

1.1.1 Respiración

La respiración es la base de cualquier práctica que tenga como objetivo la consciencia corporal. Estos son los órganos que intervienen en la respiración:



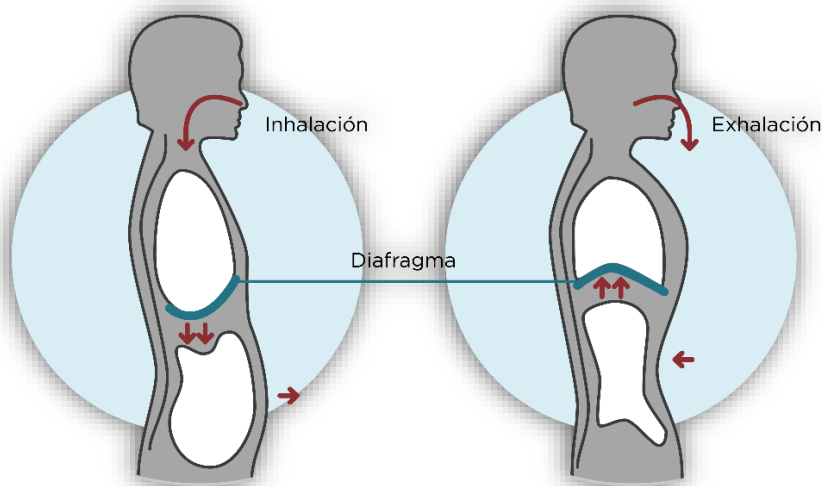
[Enlace](#)

1.1.1.1 Fosas nasales

Reconocimiento y fortalecimiento de las narinas o fosas nasales: tener en cuenta la musculatura de las fosas nasales y usarlas regularmente para que la inspiración de aire sea abundante y fluida.

1.1.1.2 Respiración diafragmática

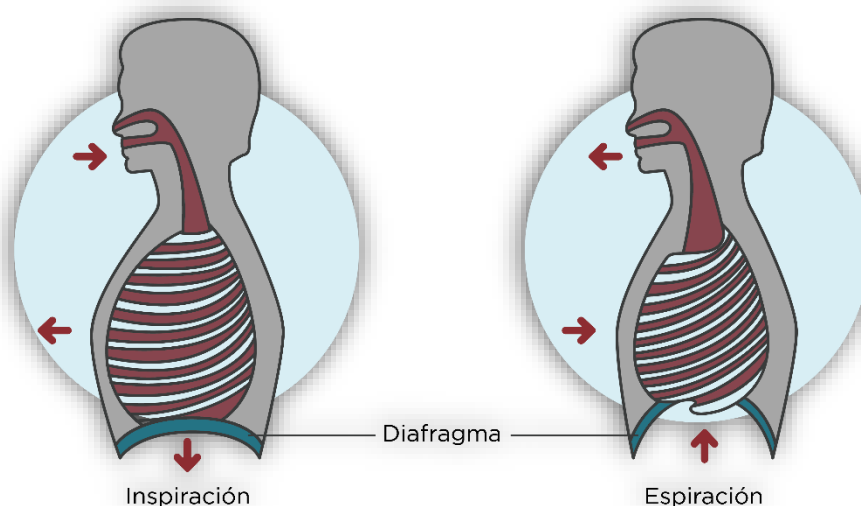
Es la respiración que realizamos cuando imaginamos que llevamos el aire al bajo vientre, sin mover el pecho, ni los hombros como se muestra en la siguiente imagen.



[Enlace](#)

1.1.1.3 Respiración intercostal

Es la respiración que hacemos al imaginar que llevamos el aire hacia las costillas-espalda. Se puede hacer ubicando las manos a la altura de las costillas y haciendo un poco de presión para evidenciar el movimiento de las costillas. Veamos la siguiente imagen:



[Enlace](#)

1.1.1.4 Ejercicio de respiración Feldenkrais

Contar hasta cinco mientras se inhala, luego contar hasta cinco mientras se exhala. Simultáneamente levantar suavemente diferentes partes del cuerpo como un dedo, una mano, un codo, un brazo, un pie, una rodilla, una pierna, una ceja, la cabeza. ¿Qué se siente más natural: levantar la parte del cuerpo en la inhalación o en la exhalación? Variaciones de este ejercicio puede incluir inhalar o exhalar en diferente número de tiempo.

1.1.2 Meditación- Conexión estrella de mar

La meditación consiste en observar de una manera objetiva y sin juicio los propios pensamientos, emociones, y sensaciones y saber que tienes un cuerpo que a pesar de que no se esté moviendo en el exterior, existe y tiene una dinámica propia e inteligente que hay que dejarla ser.

Ahora bien, con la meditación entrenamos a la mente para que se concentre en lo que debe concentrarse y dejar a un lado pensamientos, sensaciones y emociones que nos impiden lidiar con lo que tiene que lidiar un director. El movimiento, en la dimensión en que lo estamos asumiendo también es un agente para entrar a un estado meditativo o de presencia y consciencia total, el enfoque Laban-Bartenief estudiado por Billingham plantea unos ejercicios en esta dirección⁵².

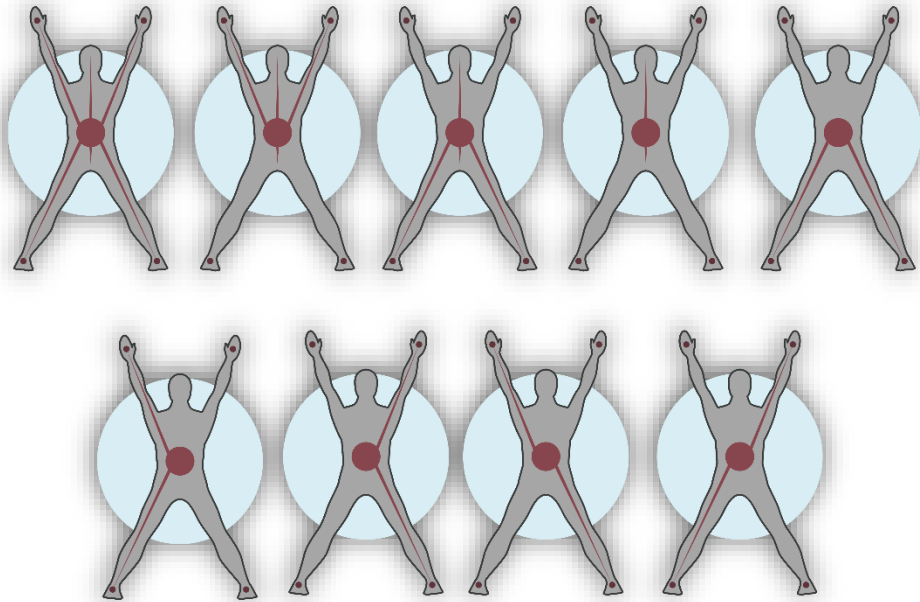
Ejercicios:

Con los ojos cerrados imaginar que hay una esfera que parte de tu pelvis hacia cada una de tus extremidades incluyendo una línea que va hacia la cabeza y otra que te atraviesa hacia abajo. Imaginar que la esfera recorre tu cuerpo como se indica a continuación:

⁵² Link de YouTube de la dirección según Laban-Bartenief de Lisa Billingham:

<https://www.youtube.com/channel/UChBsjhZHEPGfpX8qFHU5Do>

Imagen tomada de Jordan, 2011:103



Conexiones distales de extremidades opuestas

1.1.2.1 Brazo derecho

Imaginar esfera desde la pelvis hacia el brazo derecho

1.1.2.2 Brazo izquierdo

Imaginar esfera desde la pelvis hacia el brazo izquierdo

1.1.2.3 Pie derecho

Imaginar esfera desde la pelvis hacia el pie derecho

1.1.2.4 Pie izquierdo

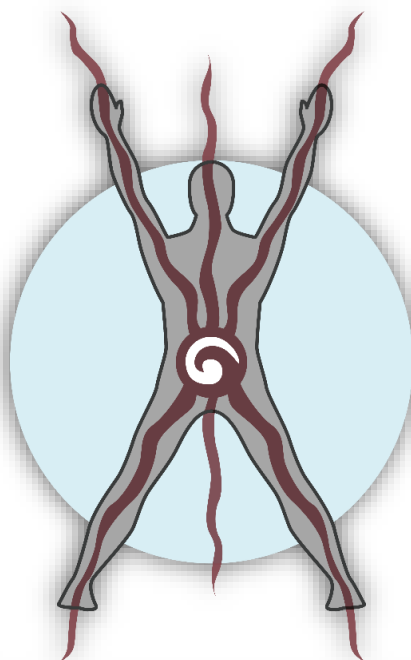
Imaginar esfera desde la pelvis hacia el pie izquierdo

1.1.2.5 Hacia el sol

Imaginar esfera desde la pelvis pasando por la cabeza y llegando al sol

1.1.2.6 Hacia el centro de la tierra

Imaginar esfera desde la pelvis pasando por los genitales y llegando al centro de la tierra.



Representación compuesta de conexiones distales

Imagen de la sensación final

Imagen tomada de Jordan, 2011:104

1.1.3 Propiocepción-equilibrio

La propiocepción es el sentido que te permite saber dónde está una parte determinada de tu cuerpo sin tener que mirarla. Es el sentido que permite al cuerpo detectar el movimiento y posición de las articulaciones. Entrenando la propiocepción se mejorará lo que se conoce como "reflejos" y se tendrá la capacidad de ser más ágil. Los ejercicios de propiocepción sirven para potenciar la coordinación y el equilibrio y ejercitan la capacidad de

reaccionar más rápidamente ante una señal visual o auditiva. Recomendado: <https://lafisioterapia.net/propiocepcion>) CAP.2

1.1.3.1 Caminar en línea recta

Caminar en línea recta usando sólo la punta de los pies, talones, borde lateral o interna del pie, de forma intercalada.

1.1.3.2 Balanceo pierna

Desde una posición vertical, nos quedamos sobre un solo apoyo, llevando la pierna contraria en movimiento pendular primero hacia adelante y posteriormente lo más atrás posible, intentando siempre que vaya lo más estirada posible. Vamos a ayudarnos de la posición de los brazos para evitar al máximo el balanceo del tronco.

Recomendado: (https://www.clarin.com/running/ejercicios-trabajar-propiocepcion_0_Sk40loKvQe.html)

1.1.3.3 Equilibrio inestable de Laban

Retomar ejercicios de “Dominio del movimiento”, Laban, 1984:115, ejercicios 85 al 88.

1.2 Mapeo corporal (Body mapping)

En esta sección introduciremos unos aspectos básicos de la anatomía de nuestro cuerpo. En la medida en que conozcamos las articulaciones y huesos que participan en el movimiento del director, la consciencia de nuestra postura se volverá más natural y orgánica.

1.2.1 Postura, control primario -Alexander

El principio postural de la técnica Alexander es el llamado **control primario**, es decir, el control de la relación entre la cabeza, el cuello y el torso. Para tener una postura correcta hay que levantar la coronilla y llevar el mentón un poco hacia el pecho. Tener conciencia de la articulación atlanto-occipital (AO).

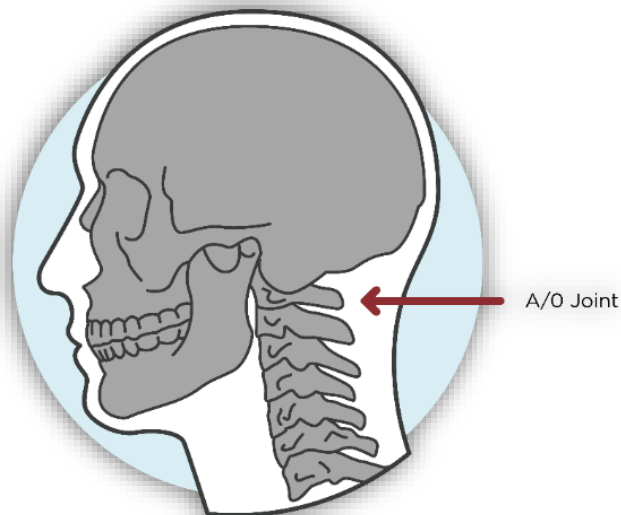
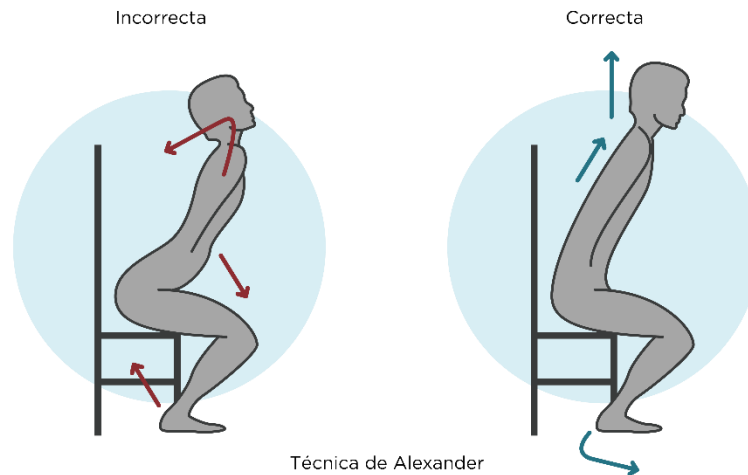


Imagen tomada de Jordan, 2009:31

1.2.2 Postura sentados -Alexander

En la posición sentada poner las manos en los isquiones y luego sacar las manos, de esa manera nos aseguramos de estar sentados en una buena postura.



[Enlace](#)

1.2.3 Postura para dirigir - Feldenkrais

Bloquear las rodillas y ubicar el peso del cuerpo hacia atrás en los talones mientras mueve los brazos. Después repetir el movimiento de los brazos, pero con las rodillas desbloqueadas y ubicando el peso del cuerpo en las bolas de los pies. ¿Hay alguna diferencia en la calidad del movimiento de los brazos en cada una de las posiciones? (tomado de Mathers,2008:216)

1.2.4 Esqueleto y articulaciones- Feldenkrais

Las 4 articulaciones que debe conocer el director son: muñecas, codos, hombros y esternón.

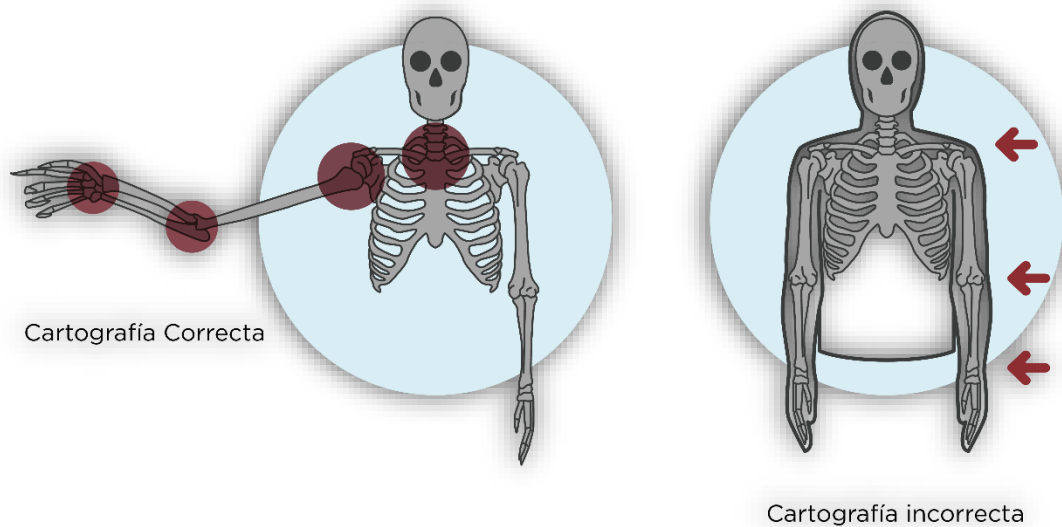


Imagen tomada de Jordan, 2009:38

1.2.4.1 Ejercicio de dibujar el cuerpo

En hojas de papelógrafo pedir a los estudiantes que dibujen su cuerpo, con los huesos y músculos que ellos conocen. Sin hacer ninguna búsqueda ni investigación, lo que ellos recuerden en el momento. Después de hacerlo, el profesor dará la información pertinente sobre los huesos y músculos que deben conocer para su ejercicio como directores. Cada estudiante confrontará su dibujo inicial y “corregirá” si hay percepciones equivocadas del cuerpo. Este ejercicio evidenciará el conocimiento que cada cual tiene de la anatomía de su cuerpo.

La intención es que cada persona conozca su cuerpo de la mejor manera y busque la postura y el movimiento que sean más cómodos y acordes con su estructura.

1.2.4.2 Ejercicio para dar entradas

Evitar la ganancia final (Alexander). Cuando se van a indicar las entradas a diferentes voces, los directores deberán inhibir el deseo de dar la entrada. El ejercicio consiste en permitir que la cabeza guíe el movimiento y el cuerpo lo siga, asegurándose de que el cuello permanezca libre. Cuando el cuerpo haya sido capaz de orientarse a sí mismo en la dirección requerida (para dar la entrada), entonces es cuando el brazo encontrará los medios con los cuales dará el gesto final de dicha entrada. (tomado de Mathers, 2008:216)

1.2.4.3 Ejercicio de los ojos para organizar el movimiento

Ejercicio en el cual el movimiento de los ojos organiza el movimiento del cuerpo. (Feldenkrais, 1990:145-154). Empezando con un balanceo del brazo, primero a la derecha y luego a la izquierda, primero se debe hacer el movimiento con los ojos cerrados observando la suavidad del movimiento y notando cuál parte del cuerpo gira primero: los ojos, la cabeza o la pelvis. A continuación, se hará el movimiento con los ojos abiertos, notando si los ojos se mueven ahora de una manera diferente a la anterior. Después se comparará la cualidad del movimiento entre las dos situaciones de ojos abiertos y ojos cerrados, observar si hay diferencia en la suavidad y fluidez del movimiento en alguna de las maneras de hacerlo. Luego sentarse en el suelo y mover la mano

izquierda hacia el lado derecho tan lejos como le sea posible siguiendo el movimiento con los ojos. (tomado de Mathers: 2008:130).

1.3 Yoga y Tai chi

Las técnicas milenarias del yoga y el tai chi sirven a nuestro propósito de incursionar y desarrollar la consciencia corporal. Estas dos disciplinas trabajan, cada una con su estilo y filosofía: el core (centro de gravedad, chakra principal), el equilibrio, el estiramiento, el control corporal, la respiración y la tonificación de los músculos.

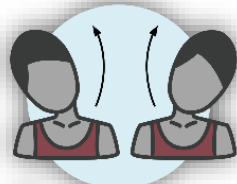
Core es una palabra en inglés que significa núcleo o centro, se utiliza para nombrar toda la zona muscular que envuelve el centro de gravedad de nuestro cuerpo, que lo encontramos justo debajo del ombligo, más específicamente se refiere a los músculos abdominales, lumbares, de la pelvis, los glúteos y la musculatura profunda de la columna.

1.3.1 Yoga: estiramiento y equilibrio

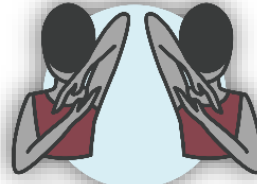
A través de algunas asanas o posturas de yoga se desarrollará el equilibrio a la vez que se estirarán diferentes partes del cuerpo

1.3.1.1 Cuello y hombros

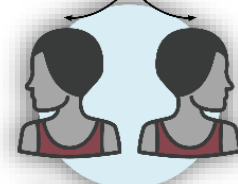
Enlace



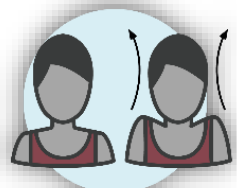
1 Curva lateral



2 Espacio de ala



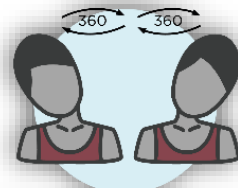
3 Espacio de ala



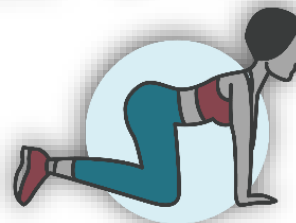
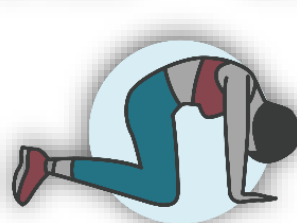
4 Encogimiento de hombros



5 Curva hacia atrás y hacia adelante



6 Rotación de cuello



7 Estiramiento de la vaca - gato

1.3.1.2 Espalda y cuello

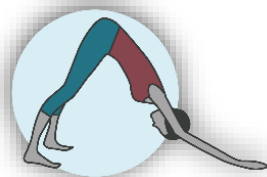
Árbol / 30 seg.



Sr. de la Danza / 30 seg.



Flor de Loto / 1 min.



Perro boca abajo / 30 seg.



Cobra / 30 seg.

[Enlace](#)

1.3.2 Tai chi

El Tai- chi es un arte marcial que incrementa la coordinación, la fuerza, el equilibrio y la resistencia; es suave y se practica al propio ritmo. Nos interesa porque se enfoca en la respiración, en la intención y en el control de la mente y el cuerpo. Llevar a cabo una sesión de Tai chi.



Enlace

1.4 Teoría del movimiento de Laban

El objetivo central de este conocimiento es que pase por el cuerpo, no es teórico en absoluto, no es suficiente entender el concepto racionalmente, debe ser vivido. Cada persona debe experimentar lo que se siente en cada una de las opciones de movimientos. Y además en la medida en que lo escribimos, lo entendemos y lo elaboramos para tomarlo como una herramienta de aprendizaje. Cada ejercicio debe ir acompañado con una reflexión escrita sobre la experiencia.

1.4.1 Exploración de la Kinesfera

Objetivo: hacer consciencia del espacio que nos pertenece y que tenemos disponible para movernos. Explorar las posibilidades de movimiento que tiene cada parte de nuestro cuerpo.

Descripción: consiste en imaginar que somos extraterrestres a los cuales se nos ha asignado por primera vez un cuerpo y estamos ensayando y explorando todas las posibilidades que éste tiene. Los movimientos lentos y el uso de la imaginación serán de gran ayuda para el éxito de este ejercicio. Para esta exploración corporal Laban propone una separación del cuerpo en cuatro partes (arriba-abajo, izquierda-derecha).

1.4.2 Objetivo tangible y objetivo intangible (intención)

Los ejercicios planteados a continuación tienen en cuenta ese propósito claro y concreto que tiene el movimiento de obtener algún objeto en particular, pero también tiene en cuenta las motivaciones interiores para que se de ese movimiento.

1.4.2.1 Eva comiendo la manzana

El objeto tangible es la manzana y el intangible es el deseo interno que la mueve a tomarla: sabiduría, rebeldía, curiosidad, etc. “En los movimientos de Eva cuando coge la manzana de una manera X la acción externa se encuentra subordinada al sentimiento interno” (Laban, 1984: 15)

1.4.2.2 Movimiento en diferentes ambientes y con diferentes personalidades

Hacer movimientos de la vida normal imaginando diferentes ambientes y personalidades. El movimiento puede ser realizado por una mujer de la alta sociedad del s. XVIII o por una muchacha en un bar de los barrios bajos. El objeto tangible es el mismo pero el valor intangible que inspira ese movimiento es diferente dependiendo de la situación y de la persona.

1.4.2.3 Actitud en grupo

Ejercicio de actitud al entrar a un espacio en grupo: adolescentes entrando a una fiesta, estudiantes en una revuelta o bailarines entrando al escenario a bailar ballet. Hay un objetivo ostensible o evidente que es el de reunirse, establecer contacto, pelear, abrazar, bailar, conversar y hay otro objetivo intangible que es la atracción, la repulsión, alguna agenda oculta, etc.

1.4.3 Exploración de los elementos de esfuerzo

Tener en cuenta la música que se escogerá para la exploración de estos elementos. Por cada elemento se hará una exploración de 5 minutos dando indicaciones a los estudiantes sobre las características del elemento a explorar para que lo imaginen y sientan.

1.4.3.1 Peso (Ligero/Pesado)

1.4.3.2 Espacio (Directo/Indirecto)

1.4.3.3 Tiempo (Súbito/ Sostenido)

1.4.3.4 Flujo (Libre/Restringido)

1.4.4 Combinación de los elementos de esfuerzo.

Tener en cuenta los ejemplos de Jordan, 2011:116-122. Tener en cuenta la música para la exploración de cada una de las acciones. Primero decir las características de la acción y después dar el nombre de la acción.

1.4.4.1 Flotar: indirecto €, ligero (P), sostenido (T)

1.4.4.2 Retorcer: indirecto €, fuerte (P), sostenido (T)

1.4.4.3 Deslizar: directo €, ligero (P), sostenido (T)

1.4.4.4 Presionar: directo €, fuerte (P), sostenido (T)

1.4.4.5 Sacudir: indirecto €, ligero (P), rápido (T)

1.4.4.6 Atacar: indirecto €, fuerte (P), rápido (T)

1.4.4.7 Tocar: directo €, ligero (P), rápido (T)

1.4.4.8 Golpear: directo €, fuerte (P), rápido (T)

2. Exploración espacial

Hasta este punto del proceso, la exploración ha estado concentrada en cada individuo y en su cuerpo. A partir de este momento la exploración involucrará algo más allá de su propio cuerpo incluyendo a otros y a la manera como ese cuerpo se concibe en el espacio.

2.1 Ejercicio de la mirada

Objetivo: con este ejercicio se busca reconocer a los otros como un espejo de sí mismo, libre de todo juicio. En nuestro medio la mirada puede ser señal de amenaza, de crítica o de juicio. Edgar Willems, pedagogo belga, habla sobre el discurso de la mirada; la actitud con la que se mira a otro es un recurso pedagógico muy efectivo y se puede lograr captar la atención necesaria para cualquier proceso de aprendizaje. (Willems, 2001) La tensión adecuada en la mirada está relacionada con la atención. El director como pedagogo debe saber

captar la atención de su instrumento y debe saber observar y conocer a su grupo, sin juzgarlo.

Descripción: caminar lentamente por el salón y ubicar con la mirada a algún compañero del grupo, acercarse sin hablar y mirarlo, sin juicio, sin crítica, sólo mirarlo y recorrer su cara con la mirada. Pensar en esa persona como un otro diferente a mí, pero con muchas cosas en común, la principal: compartir ese espacio y ese momento de la vida de cada uno.

2.2 Música y movimiento

Objetivo: este ejercicio busca que el estudiante explore y descubra la conexión que siente con la música a partir de la escucha a través del cuerpo y no sólo desde la razón. Este ejercicio es importante para reconocer que el cuerpo, a través del oído y de las sensaciones que el sonido nos sugiere, es nuestra primera herramienta de apropiación de lo sonoro, la manera más elemental, la que tenemos a la mano y la que crea una memoria de reacción que es vital en el desarrollo musical. Edgar Willems asegura que las personas que no han hecho una conexión física o corporal con la música se les dificulta más adelante la apropiación de ciertos conceptos técnicos, rítmicos y melódicos.

Descripción: hacer sonar una obra musical-instrumental con un carácter específico, con articulaciones claras, con una forma musical reconocible. Escuchar la música durante un tiempo prudente para que el estudiante logre conectarse profundamente con ella hasta el punto de localizar dónde resuena la música en sí mismo y posteriormente dejarse llevar por los movimientos que ésta le impulse a hacer, no coreográficamente.

Se insistirá en que el movimiento del cuerpo debe ser una respuesta y consecuencia del movimiento interno que producen las vibraciones del sonido. No hay fórmula, generalmente los movimientos son lentos y suaves pues hay que lograr primero una conexión real desde adentro.

El ejercicio se puede desarrollar progresivamente: primero oír la obra con los ojos cerrados sin moverse, en una segunda audición indicar al grupo que deje llevar el cuerpo hacia donde la música lo lleve y en una tercera audición hacer una interacción con el resto del grupo (en parejas, tríos, cuartetos) hasta llevar a conectar todo el grupo solamente con el movimiento.

2.3 Arena de dirección

La arena de dirección es el espacio en el que se circunscribe el gesto de dirección; es un espacio imaginario, voluble, que se estira y se encoge, es cómodo y cambia según las características físicas de cada persona.

Objetivo: delimitar nuestra arena de dirección y explorar sus límites y hasta dónde nos sentimos cómodos moviendo los brazos.

Descripción: El ejercicio consiste en imaginar que tenemos en nuestras manos una masa invisible que se mueve y a la cual podemos darle forma y controlar en su totalidad (como un masmelo gigante, o como una melcocha que estiramos y apretamos, o como una pelota de espuma, etc.)

2.4 Arsis y tesis

Arsis y tesis son los movimientos básicos de la quironimia o “arte de mover las manos” que se usaron para desarrollar el canto gregoriano o canto llano en la

época medieval. Arsis es el gesto que muestra un impulso y tesis es el gesto que muestra descanso.

Objetivo: como estos movimientos sencillos de impulso y descanso están libres de los esquemas y patrones tradicionales de dirección, se espera que la persona que los ejecuta no encasille la música, sino que se deje llevar por el impulso y el descanso natural que tiene una melodía. Además, como el canto llano tiene la particularidad de guiarse por el texto, no existe la tentación de inscribirlo en las métricas de las medidas del tiempo occidental actual. Usar un himno gregoriano para la aplicación de este ejercicio, ejemplo: Veni creador spiritus, Ubi caritas, etc.

Descripción: Para dominar el concepto de arsis hacer círculos con los antebrazos como si le tiráramos agua de un charco a la persona de al lado. Ejecutar movimientos pendulares de los antebrazos teniendo en cuenta dónde está la máxima aceleración del movimiento, ese sería arsis, los impulsos. Tesis es la sensación de descanso horizontal del brazo.

2.5 Dibujo musical

Es el dibujo que hacen nuestras manos naturalmente cuando oímos la música con una conexión desde adentro sin tener que marcar un pulso, simplemente líneas o círculos con movimientos muy lentos. ¿Dónde suena la música? ¿Hacia dónde se mueve? ¿De qué está hecha? ¿Es pesada, liviana, densa, dócil, gaseosa?

Objetivo: este ejercicio nos empieza a acercar de una manera más evidente a la dirección asumiéndolo de la manera menos racional posible y más conectada con el cuerpo y con la sensibilidad de cada persona.

Descripción: cantar una canción de características líricas evidentes (ej.: Ave Verum de Mozart, Claro de luna de Debussy) y hacer la conexión con el cuerpo pensando que los brazos y manos son un pincel o brochas que van describiendo el sonido, sin marcar pulsos o patrones rítmicos, simplemente líneas en el aire. Imaginar la música como un discurso espacial constante e interminable.

2.6 En la piscina

Habrà una sesión en la piscina para sentir la resistencia del agua lo cual ayuda a tener consciencia del *core* y estimula el imaginario de manipular el agua como si fuera el sonido.

3. Exploración actitudinal

En esta sección miraremos, después de haber explorado el cuerpo y el espacio y de frente a la dirección, de qué manera podremos comunicar con más eficacia lo que nuestro cuerpo siente y quiere provocar. Primero con la aplicación de la metáfora física y después con ejercicios que conectarán nuestro cuerpo y nuestro canto. (Incluir aquí ejercicios de actitud de Laban: fases de preparación, contacto real y abandono, ver ejercicios en Laban, 1984:127)

3.1 Metáfora física

La metáfora física es un concepto del cual podemos conseguir infinidad de posibilidades de movimientos para expresar y provocar los estímulos necesarios para que el mensaje musical sea más expresivo. Son muy útiles para los ensayos

y también para crear una memoria muscular en la construcción del gesto de dirección. Estas son mis propuestas de imágenes, pero cada estudiante puede y debe crear sus propias imágenes. Ramona Wis sugiere echar mano de los deportes y todas las actividades del diario vivir, conocidas por todos. Para este ejercicio tener en cuenta la arena de dirección, la postura y la relajación.

3.1.1 Pelota invisible

Jugar en grupo a pasarse una pelota invisible en cámara lenta haciendo consciente la postura y los movimientos previos y posteriores de tener la pelota en el poder de cada uno. Seguir la pelota imaginaria con la mirada y controlar el movimiento del cuerpo mientras la pelota va de una persona a otra.

3.1.2 Karate-kid

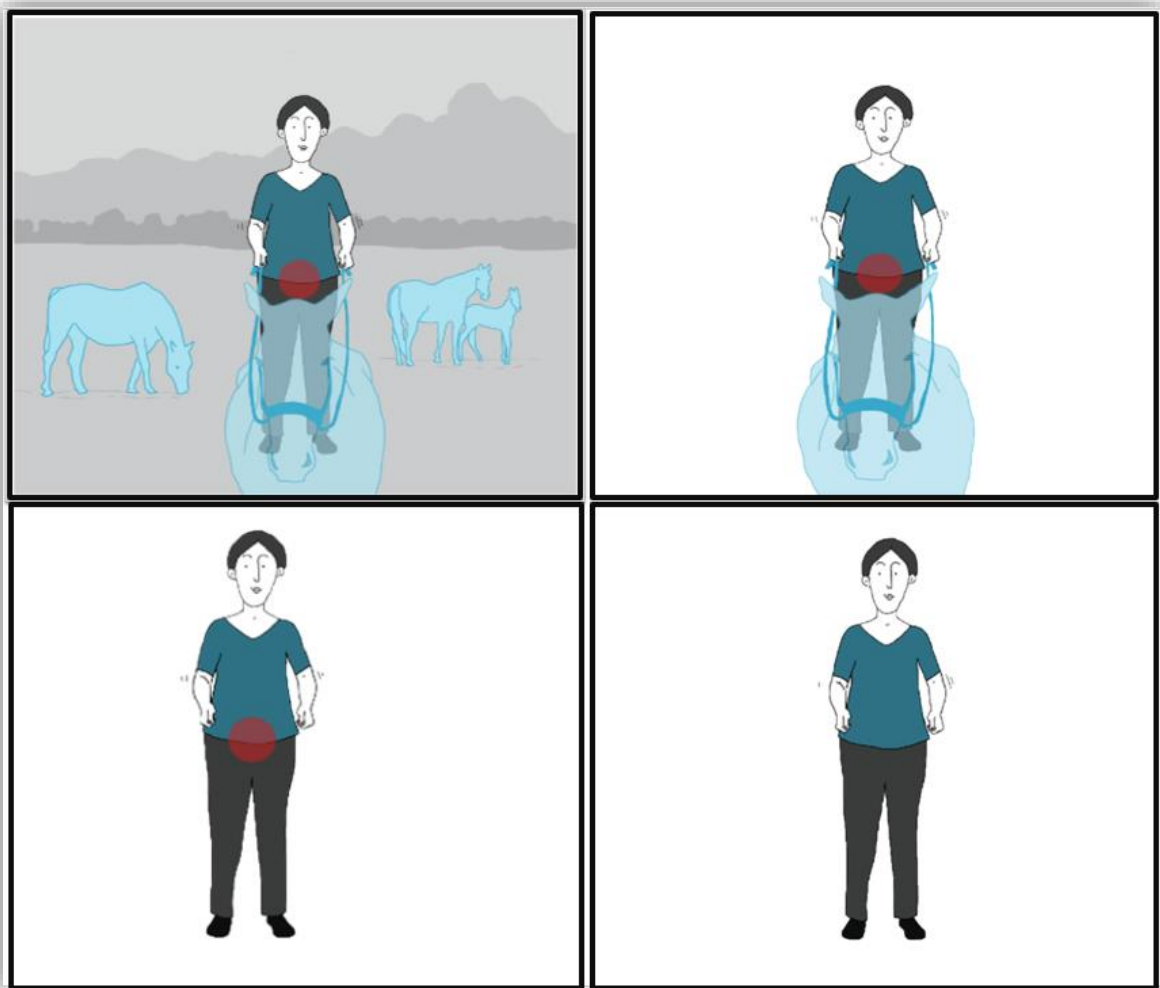
Con la actitud de dar un abrazo y con las palmas de las manos mirando al frente, realizar un movimiento como si las manos fueran brochas pintando una pared (como en la película de Karate kid). Revisar siempre la postura y la relajación.

3.1.3 Marionetas

Imaginar que nuestras manos sostienen los hilos de unas marionetas y cada dedo controla el movimiento de alguna parte del cuerpo del muñeco. Las palmas deben estar mirando hacia abajo, las manos deben estar firmes y la muñeca flexible, los dedos relajados pero firmes. Tener en cuenta la arena de dirección y la postura. (como en la película Quién quiere ser John Malkovich)

3.1.4 Riendas

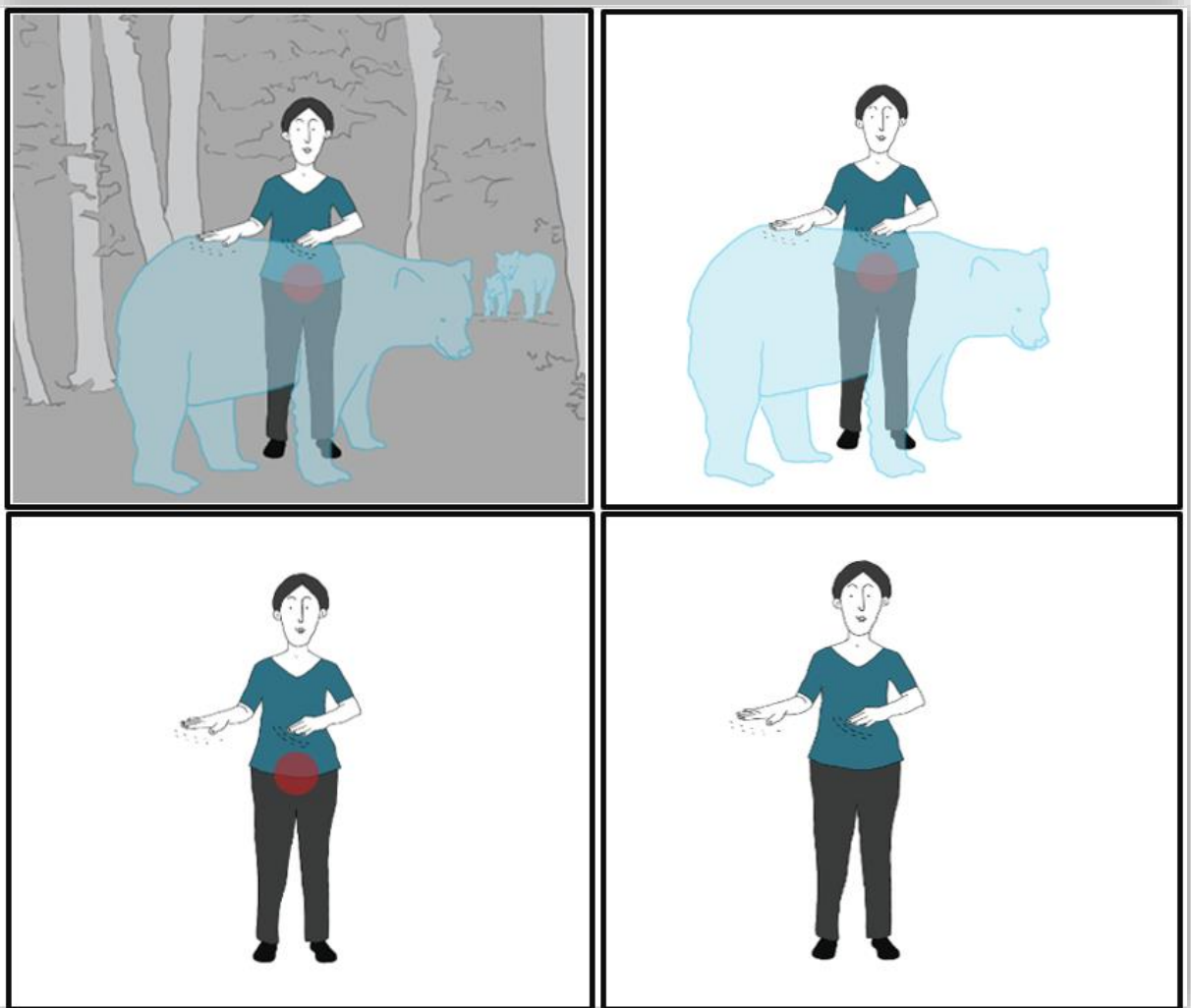
Hacer como si arriáramos caballos montados en una carreta, o como si pringáramos a alguien con una toalla; llevar la fuerza hacia la muñeca. Imaginar como si la onda viniera de atrás de nosotros, muy atrás y recorriera el espacio como una bola de nieve acumulando energía y cuando llega a nuestro cuerpo la mano sigue la trayectoria de la onda que se detiene en la muñeca. No olvidar relajarse después de cada ejercicio. Revisar la postura.



Dibujo hecho por Mariana Valencia Sayim

3.1.5 El oso

Imaginar que acariciamos a un oso grande y peludo, ubicar las manos con las palmas hacia el piso y moverlas de un lado al otro, la muñeca guía el movimiento. Revisar la postura y hacer el movimiento.



Dibujo hecho por Mariana Valencia

3.1.6 El pollito

Imaginar que tenemos un pollito suave y pequeño en nuestras manos y acariciarlo con toda la mano y con cada uno de nuestros dedos, con movimientos muy lentos, suaves y delicados. Revisar la postura.

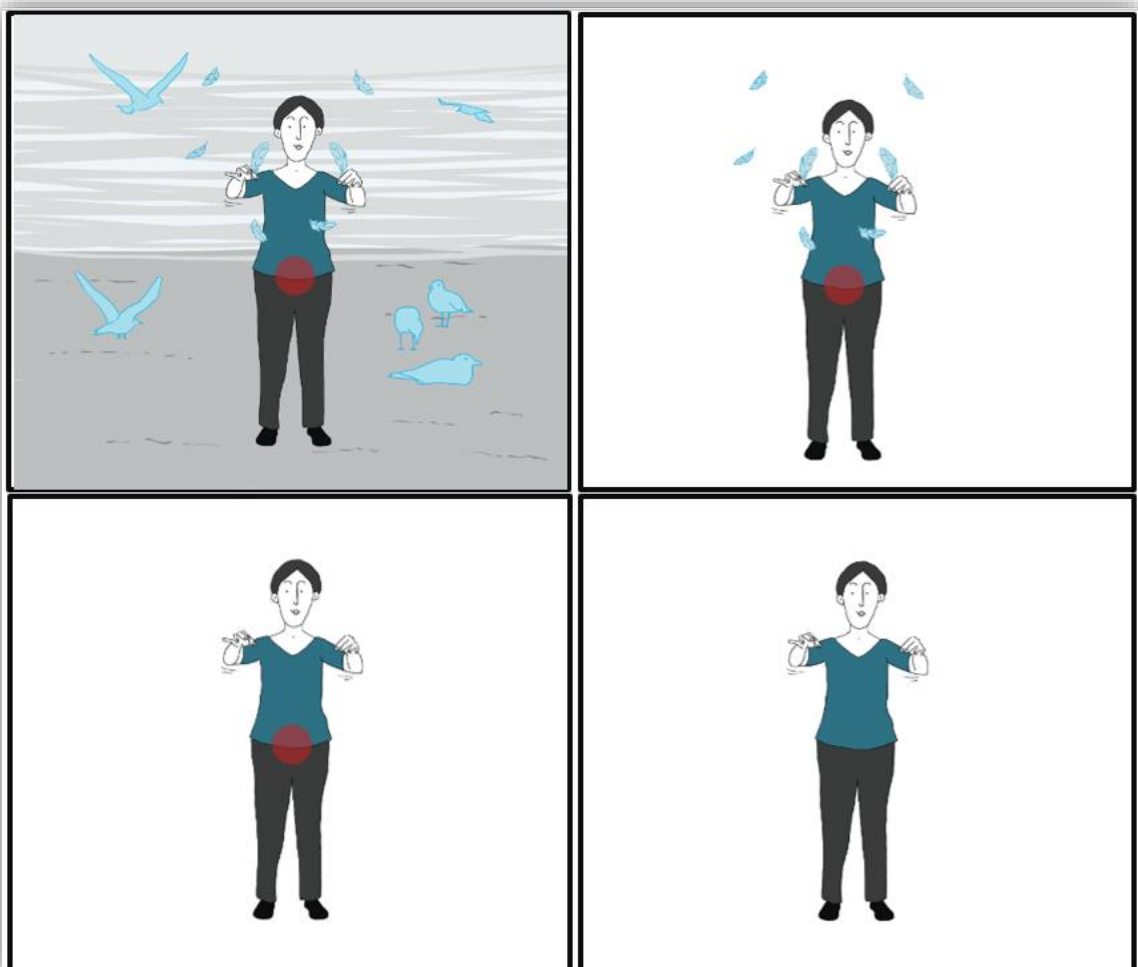
Dibujo hecho por Mariana Valencia Sayim



3.1.7 Plumas ingrávidas

Imaginar muchas plumas en un espacio ingrávido, (sin gravedad) luego coger una del espacio enfrente de nosotros usando los dedos índice y pulgar y soltarla, luego otra, y otra. Así como la tomamos, así la soltamos, con una consciencia total del cuerpo y los movimientos de este. Procurar que los movimientos sean lentos y controlados como si estuviéramos caminando en la luna, para así crear la memoria muscular del carácter de ese movimiento. Revisar que haya comodidad en el movimiento, sin tensión.

Dibujo hecho por Mariana Valencia Sayim



3.2 Consciencia actitudinal

La autodirección (dirigirse a uno mismo) y la dirección al piano (dirigir el sonido que toco al piano) son una manera de agudizar la escucha y confrontarla con el movimiento del brazo. El objetivo es la coherencia del sonido deseado, cantado o tocado, con el carácter del movimiento de nuestro cuerpo. El carácter de nuestra voz, así como el carácter del sonido del piano, deben ser coherentes con el carácter de las manos.

Por otro lado, y con relación a la consciencia de la actitud como directores, planteamos que, así como hay un estiramiento físico del cuerpo y de las partes que participan en el gesto del director, asimismo se debe ejercitar nuestra personalidad y nuestra actitud. Describiremos algunos ejercicios que nos permitirán explorar nuestra actitud como directores hacia el grupo, estirando y encogiendo nuestro ego, una entidad que participa activamente en nuestro oficio como directores.

3.2.1 Autodirección

Objetivo: este ejercicio busca hacer la primera conexión acertada de nuestra voz con nuestro gesto de dirección. Si es coherente, podemos seguir al siguiente paso.

Descripción: Cantar y transferir el carácter del sonido cantado a la mano.

3.2.2 Dirección mixta

Objetivo: la segunda conexión de la idea musical es de nuestra voz al piano y de este a las manos. Si esta conexión se da correctamente, si el sonido del piano corresponde a nuestro gesto, será más fácil y natural transferir ese

sonido al coro o a la orquesta pues ellos sabrán exactamente lo que queremos de la música.

Descripción: Cantar y transferir el carácter de lo cantado al piano. Tocar el piano y dirigir con la otra mano exactamente como se piensa que es el sonido de la pieza musical. Es decir, que el sonido del piano sea coherente con el gesto de la mano y viceversa.

3.2.3 Estiramiento del ego

A pesar de que en la dirección es obvio que estamos cumpliendo con una función específica, debemos concentrarnos en cumplirla sin que el ego se interponga en el camino y que la música sea lo más importante siempre.

El asunto es que en este proceso de ser directores nos identificamos con otros roles que enturbian la función del director y su misión principal que es la de comunicar la música al público.

Estos roles con los que nos identificamos a menudo son los que tienen que ver con el creernos superiores o inferiores a los demás. En el momento en el que nos identificamos con un rol diferente al de director, el objetivo principal de velar por lo que tiene que ver con la música se verá enturbiado.

Bernstein decía que la dirección es un servicio a la música. Y si vemos con detalle lo que esto significa quiere decir que los directores son importantes en la medida en que cumplan con la función de transmitir lo que la música quiere decir. (Matheopolus, 2007)

Los ejercicios apuntarán a poner a las personas en diferentes situaciones en las que haya un poco de confrontación de la imagen que tienen de ellos mismos y de la que quieren demostrar. La meta es poder renunciar paulatinamente a la opinión de sí mismo, eliminar el juicio a sí mismo y a los demás, con la música como protagonista siempre.

Es importante que el profesor cree un ambiente de clase seguro para los estudiantes y para la actividad en general. Escribir en la bitácora las sensaciones, imágenes y emociones que surgen después de cada ejercicio. Hacer una ronda grupal y compartir las experiencias y reflexiones que suscita el ejercicio.

El objetivo de este ejercicio es poder ser observador de sí mismo y poder entrenarse en la observación de su ego y darse cuenta en qué momento su ego está entrometiéndose en el objetivo de comunicar la música.

Ejercicios de estiramiento del ego

- Dirigir sentado y el grupo parado en sillas
- Dirigir montado en una silla y el grupo arrodillado
- Dirigir disfrazado o vestido de una manera con la que nunca estaría en público (en pijama, en shorts, en falda, en pinta playera, con rulos, con una nariz de payaso, descalzo, despeinado, algo que al ego le incomode)
- Dirigir con los ojos tapados
- Dirigir al grupo de espaldas
- Dirigir al grupo, unos de espaldas, otros de frente
- Dirigir en vestido de gala

4. Exploración teórica y técnica

Para la exploración teórica y técnica, Dalcroze ofrece muchas opciones de trabajo corporal para desarrollar la euritmia, es decir, la sensibilidad musical y con ellos la comprensión de conceptos teóricos. Presentaremos ejercicios de entrenamiento de la escucha y de análisis de la forma musical involucrando siempre el movimiento.

A continuación, entraremos en el ámbito de la enseñanza tradicional de la técnica de dirección, pero ya con un camino respaldado por la exploración y práctica de la consciencia corporal. Esperamos que el estudiante haya hecho su exploración a consciencia y que esté listo para usar los patrones de dirección como lo que son, sólo unas herramientas prácticas del lenguaje musical, propios de este idioma técnico musical. Toda la exploración previa servirá de lienzo para poder usar con gracia y pertinencia los esquemas gráficos.

4.1 Ejercicios Dalcroze de análisis

El estudio de la partitura a través del cuerpo le permite al director alejarse un poco de los patrones y esquemas tradicionales de dirección e incorporar la música en el cuerpo de una manera más natural y orgánica. Además de que entenderá de una manera integral (cuerpo-mente), el análisis teórico.

4.1.1 Ejercicios para entrenar la escucha

Ejercicios para entrenar la escucha de las diferentes fuerzas que actúan en una obra musical.

- Mover diferentes partes del cuerpo reflejando el pulso de la música. Moverse hacia atrás y hacia adelante según la instrucción del profesor. Cuando la música o las indicaciones cambien, los cambios deben ser

suaves e instantáneos, sin que se note la transición entre el cambio y la reacción. Interiorizar el pulso a través del sonido y el silencio. Cuando la música se detenga se debe seguir sintiendo el pulso de la música. El estudiante puede sentir el pulso silenciosamente mientras suena la música y mostrar el pulso de alguna manera cuando la música se detenga.

- Ejercicio de subdivisión Dalcroze. Caminar en el espacio con pulso de negra que esté acorde con la música tocada por el profesor. A la señal indicada, aplaudir en corcheas; a una nueva señal se cantará en notas blancas. A una nueva señal del instructor, el pulso de negra cambiará de los pies a las manos, la corchea de las manos a la voz y la blanca de la voz a los pies. (tomado de Mathers, 2008:217)
- Tomar la obra Gymnopedie de Sautie. Reunirse en parejas, una persona se moverá de acuerdo con la mano derecha y la otra persona se moverá de acuerdo con lo que toque la mano izquierda. (escoger otras obras que tengan contraste entre la mano derecha y la izquierda o entre un dúo de instrumentos)
- En una obra orquestal una parte del grupo puede moverse a la manera de las cuerdas, otros a la de las maderas, otros a la de la percusión, etc.

4.1.2 Ejercicios para analizar la forma

- Elegir una obra musical con una forma binaria o ternaria; cada sección de la pieza se danzará de una manera distinta. Por ejemplo, si es forma binaria, la A se danzará de una manera y la B tendrá otro carácter.
- Para analizar una fuga. Hacer unos movimientos para el sujeto y otro para el contrasujeto y armar una coreografía con estos elementos.

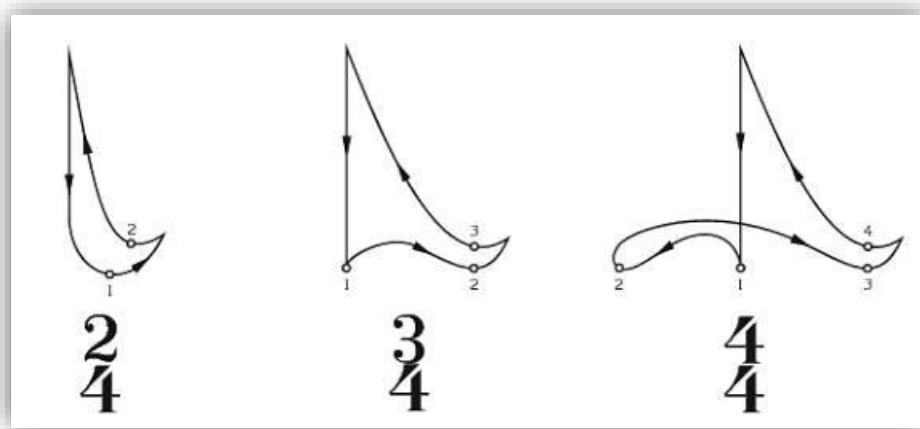
4.2 Patrones de dirección

En este punto del proceso es muy importante aclarar que los patrones que se enseñarán a continuación no constituyen la música en sí. Así como las notas musicales no son la música ni las partituras son la música, los patrones son sólo una herramienta técnica que nos facilitan la comunicación con un grupo, pero conocerlos y aplicarlos no nos hace conocedores de la música.

Este capítulo debe ser el último del cronograma de actividades. Sólo puede accederse a este punto cuando se haya cumplido con los capítulos anteriores sobre la exploración corporal consciente.

4.2.1 Patrones básicos tradicionales (2/4, 3/4 y 4/4)

La profesora los mostrará y los estudiantes los imitarán. Hacerlos primero con una mano, luego con la otra. Repetir muchas veces hasta mecanizar los movimientos. Cuando hemos mecanizado estos patrones lo haremos alternadamente primero la derecha, luego las dos manos juntas y luego la izquierda. Se descansa la mano que no está trabajando.



Esquemas de marcación de 2/4, 3/4 y 4/4 [Enlace](#)

4.2.2 Levares o preparaciones

El levare es el concepto técnico más importante para el director pues es el movimiento de preparación de las manos y de la actitud corporal, en general, que informará con anticipación al grupo que se dirige sobre el carácter, la velocidad y la dinámica de lo que viene a continuación musicalmente.

Definición: Es la preparación y/o respiración necesaria para cualquier movimiento del director. Se aplica a entradas, cortes y todos los cambios de carácter, tempo, dinámicas, articulación, etc., que se presentan en la música. El levare se realiza en el tiempo anterior al que se requiere hacer el cambio de estatus del sonido.

Ejemplos: En 4/4, para dar una entrada en el 1er tiempo se debe respirar o preparar en el 4º tiempo del compás anterior. Un cambio de tiempo y dinámica en el 3er tiempo se debe preparar en el 2º tiempo inmediatamente anterior y así sucesivamente.

Ejercicios:

4.2.2.1 En 4/4 levare para el primer tiempo

Marcando un patrón de 4/4 hacer un levare para indicar la entrada en el primer tiempo. La mano derecha hace el patrón y la mano izquierda sólo respira para hacer el levare y dar la entrada en 1. Se debe respirar en el cuarto tiempo del compás anterior y dar la entrada en el primero del siguiente. Hacerlo varias veces seguidas para mecanizar el movimiento.

4.2.2.2 En 4/4 levare para el segundo tiempo

Marcando un patrón de 4/4 hacer un levare para dar indicar la entrada en el segundo tiempo. La mano derecha hace el patrón y la mano izquierda sólo respira para hacer el levare y dar la entrada en 2. Se debe respirar en el primer tiempo y dar la entrada en el segundo. Hacerlo varias veces seguidas para mecanizar el movimiento.

4.2.2.3 En 4/4 levare para el tercer tiempo

Marcando un patrón de 4/4 hacer un levare para indicar la entrada en el tercer tiempo. La mano derecha hace el patrón y la mano izquierda sólo respira para hacer el levare y dar la entrada en 3. Se debe respirar en el segundo tiempo y dar la entrada en el tercero. Hacerlo varias veces seguidas para mecanizar el movimiento.

4.2.2.4 En 4/4 levare para el cuarto tiempo

Marcando un patrón de 4/4 hacer un levare para indicar la entrada en el cuarto tiempo. La mano derecha hace el patrón y la mano izquierda sólo respira para hacer el levare y dar la entrada en 4. Se debe respirar en el tercer tiempo y dar la entrada en el cuarto.

4.2.2.5 Repetir para los demás patrones

Hacer lo mismo con los patrones de $\frac{3}{4}$ y $\frac{2}{4}$ haciendo levares para dar las entradas en los diferentes tiempos.

4.2.3 Subdivisiones de los patrones

Teniendo como base los patrones básicos de $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ y $\frac{4}{4}$, las subdivisiones se harán haciendo un doble rebote en cada uno de los tiempos. Cuando haya una subdivisión de $\frac{6}{8}$, $\frac{9}{4}$, $\frac{12}{8}$, etc., se hará tres

veces el rebote. Es importante que el patrón básico sea más grande y los correspondientes rebotes sean movimientos más pequeños.

4.2.4 Independencia de brazos

Dirigir con la mano derecha con un patrón cualquiera y con la mano izquierda hacer movimientos ascendentes y descendentes como un crescendo-decrescendo.

4.2.5 Niveles de dinámica con el brazo

Realizar los movimientos del brazo con un patrón de 4/4 como base y con diferente carácter según la articulación que esté comprometida: piano con la muñeca, mf con muñeca y antebrazo, forte con todo el brazo desde el hombro.

4.2.6 Articulaciones y dinámicas

Aquí podemos hacer la aplicación directa de los esfuerzos de Laban y de las metáforas físicas. Ejemplo: pp-legato (usar la imagen del pollito) forte-legato (imaginar que cargamos algo muy pesado), pp-staccato (usar la imagen de las riendas), forte-staccato (imagen de corteros de caña), etc.

4.2.7 Polimetría

Polimetría “es la aparición simultánea dentro de un mismo compás de dos ritmos” (Grau, 2005:132). Los compases de amalgama siempre los inscribiremos en un patrón básico de 2/4, 3/4 o 4/4. Por ejemplo: un compás de 5/8 se divide en un grupo de 3 y otro de 2, hay dos movimientos, así que lo inscribiremos en el compás de 2/4 teniendo en cuenta que es un tempo rápido y que el movimiento que agrupa dos es diferente al que agrupa tres. El que agrupa dos es más lineal y el que agrupa tres es más

circular. El compás de 8/8, lo podemos dividir en 3, 3 y 2 y hay tres movimientos del pulso así que lo inscribimos en un compás de $\frac{3}{4}$. El compás de 10/8 lo podemos dividir en 3, 2, 3, 2, hay cuatro movimientos así que lo inscribiremos en un compás de 4/4, etc. Ejemplo: obra "Toccatà" de Jesús Pinzón.

4.2.8 Polirritmia

Polirritmia "es la combinación simultánea, bajo la éjida de una misma velocidad de dos mediadas distintas de compás" (Grau, 2005: 132).

Dirigir a dos y contar 3 (2 contra 3), dirigir a 4 y contar 3 (4 contra 3), dirigir a 3 y contar 2 (3 contra 2), dirigir a 3 y contar 4 (3 contra 4)

4.3 Análisis teórico

El análisis teórico incluirá un ejemplo de un cuadro para analizar las partituras desde el punto de vista del director, en este caso el Kyrie de una Misa brevis de Mozart, que servirá de guía para sucesivos análisis de diferentes obras. Lo importante es que cada estudiante se apropie de ese gráfico y lo tenga en cuenta para cuando vaya a dirigir. Allí hará sus anotaciones personales y los asuntos que tendrá que tener en cuenta cuando esté en frente del grupo.

También están las indicaciones para elaborar la **línea de dirección** que es esa línea que deberá siempre tener en cuenta el director en cuanto a lo que él quiere que el público oiga de la obra que dirige.

4.3.1 Cuadro de análisis

Proponemos para el análisis de la partitura por parte del director elaborar un gráfico que facilitará la visión general de la obra y los asuntos que, como directores, debemos tener en cuenta. Cada obra tendrá un gráfico en el que se incluirán detalles como: número de compases, instrumentos, armonía, forma, textura, entradas de voces e instrumentos y comentarios en general de la obra. A continuación, se presenta un gráfico de análisis del **Kyrie de la Misa brevis en Do de W.A Mozart K.220** que servirá de guía para el análisis de cualquier obra en adelante, desde el punto de vista del director.

1. Kyrie: Coro y orquesta Allegro

(Trmp. I,II; Violines I y II; Cello, Contrabajo, Órgano, Timpani)

Compases	1	6	13	20	28	35	38					
	5		7		7		8 (7+1)		7		4 (2+2)	
	c 6 → 9 = 9 → 3		C 20 → 23 = 6 → 9		C 28 → 34 ~ 13 → 19							
Forma:	Intro (Material de A)	A	B	A'	B'	Coda (Material de A)						
Instrumentos (Trmpt. Cuerdas, órgano, timp. Coro)	Orquesta	Tutti 9 No Timpani	No Timpani	Tutti	Tutti							
Texto:	Sin Texto	Kyrie Eleison	Christe Eleison	Kyrie Eleison	Christe Eleison	Kyrie Eleison						
Comentarios:	Carácter solemne, entrada para las trompetas	Orquesta Collaparte. Textura homofónica Str. Sop. Bass : Melismas	Dueto Sop & Alto Tutti responde	Igual que A Diferencia en los melismas	Dueto Alto & Tenor Tutti responde	Mismo material de A						

4.3.2 Línea de dirección

La línea de dirección es esa línea o estructura melódica que guiará al director en su lectura de cada obra para su posterior encuentro con el grupo. Como el director no tiene un instrumento para estudiar individualmente, esta línea será la herramienta más eficaz de la que puede valerse el director para poder anticiparse a ese estudio de la obra.

Esta línea es la que dará los criterios para hacer las intervenciones pertinentes en los ensayos con el grupo. Cuando algo de esta línea de dirección, que está concebida antes del ensayo, no suena en el ensayo entonces será el momento de hacer una intervención precisa.

Esta línea debe ser determinada en el proceso de estudio de la obra teniendo en cuenta varios criterios:

- ¿Quién lleva la melodía principal?
- Dónde suceden las entradas de las diferentes voces (se evidencia más cuando es una obra polifónica)
- Cuáles son las voces que se mueven y tienen un protagonismo evidente, establecido por el compositor o arreglista
- Cuáles son los movimientos o giros armónicos protagonizados por alguna voz
- El texto principal (de la línea de dirección) debe tener una coherencia lógica; cuando haya polifonía, hay que tener en cuenta que sobresalgan las entradas del texto.
- En qué momentos y de qué manera necesita el coro de la intervención del director. Esto se hará más evidente en los ensayos y en la respuesta

del grupo a la dirección. El director debe identificar los momentos en los que el grupo necesita de su guía.

- ¿Qué quiero, como director, que oiga el público? Qué partes quiero resaltar, qué articulación es la que debe sobresalir, qué voz es la protagonista, etc.
- Partituras sugeridas: Cantar del Carretero de la Suite coral argentina de Ramón Gutiérrez del Barrio y Ave María de Tomas Luis de Victoria.

5. Coda

Otros ejercicios sugeridos para reforzar el uso del lenguaje no verbal y el uso del cuerpo

5.1 Mapeo de la expresión facial

Ejercicio de mapeo de la expresión facial. El estudiante deberá observar un video de él mismo dirigiendo y enfocarse en su expresión facial. ¿Cuántas emociones se pueden observar durante la sesión? ¿Las expresiones son adecuadas para la música o la ocasión del momento? Practicar expresar las seis emociones primarias: sorpresa, miedo, disgusto, rabia, alegría y tristeza. ¿Hay emociones más difíciles de imitar que otras? (tomado de Mathers, 2008: 218)

5.2 Ensayo mudo

Como un ejercicio final, los directores deberán ser capaces de realizar una sección del ensayo completamente mudo, usando sólo comunicación no verbal para indicar lo que ellos quieren de los artistas. Después de esto, registrar en la bitácora lo que fueron capaces de lograr en el ensayo y lo que no pudieron comunicar. (tomado de Mathers, 2008:219)

5.3 Juego de Mímica o Pictionary

Juegos para entrenar el uso del lenguaje no verbal

V. Conclusiones generales

Algunos puntos conclusivos de este trabajo que nos interesa poner de relieve:

- La enseñanza tradicional de la dirección desde su aparición se ha limitado al entrenamiento de un aspecto técnico y ha asumido la gestualidad expresiva y la comunicabilidad como un don del director. El producto de este trabajo, que es la guía, pretende poner de manifiesto que este aspecto de la dirección es enseñable.
- El director es el eje alrededor del cual se mueve todo el proceso de la praxis coral, por consiguiente, la construcción de un lenguaje expresivo para la comunicación de la esencia musical desde la partitura al coro y luego al público está asimismo en sus manos.
- El proceso de ensayo es el escenario donde se construye la comunicación.
- La teoría del movimiento de Laban y su aplicación a la dirección y la de la metáfora como recurso del lenguaje ordinario (teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson) son las dos fuentes principales para elaborar herramientas prácticas que han servido para la construcción de la guía para la enseñanza de la dirección coral.
- La teoría del movimiento de Laban, aunque propuesta en un principio para trabajadores de la industria, bailarines y actores, tiene una aplicación directa en la enseñanza de la dirección pues sus principios básicos lo que buscan es la expresión de un movimiento consciente, conectado con lo que cada individuo es, expresado con eficiencia, sin tensión y con consciencia.

- Toda dirección expresiva, es decir una dirección que comunique y exprese lo que el director quiere decir de la música que interpreta debe pasar por la consciencia corporal. En primera medida, y según todas las evidencias antes descritas (Merleau Ponty, Dalcroze, Willems, Laban, Lakoff y Johnson, Alexander, Feldenkrais, entre otros) es preciso asumir el hecho de que el aprendizaje, es un asunto que involucra a la mente y el cuerpo simultáneamente. Así pues, a partir de la premisa de que la mente y el cuerpo están indisolublemente unidos, todas las teorías y prácticas que tengan esto en cuenta serán pertinentes, de alguna manera, para el estudio de un movimiento expresivo.
- Tomando en cuenta las teorías derivadas de la cognición corporizada, la teoría del movimiento de Laban y otras corrientes que incluyen la consciencia corporal y el movimiento en el desarrollo musical, además de los elementos propuestos por Jordan como el mapeo corporal y el estudio del canto llano, añadiendo la metáfora física, podríamos plantear la idea de construir una transición desde los patrones mecánicos de dirección hacia los patrones flexibles de movimiento expresivo para la construcción de una gestualidad expresiva durante el proceso de montaje hasta el concierto.

Como se puede observar el objeto fundamental de este trabajo es el diseño de una guía. Como la guía es un instrumento práctico necesita de una puesta en práctica que nos permita enriquecerlo y reformularlo en el futuro. Esto lo que indica es que el diseño es un punto de llegada, pero al mismo tiempo es un punto de partida.

VI. Referencias bibliográficas

- Aizpurúa, P. (1981). *Teoría del conjunto coral: Nociones elementales de cultura coral*. Madrid: Real Musical.
- Alexander, F. Matthias. (1985). *Constructive Conscious Control of the Individual*. Downey CA: Centerline Press. [Original edition, 1923.]
- Alexander, F.M. (2001). *The Use of the Self*. London: Orion Books. [Original edition, 1932.]
- Alexander, F.M. (2005). *Man's Supreme Inheritance*. Whitefish MT: Kessinger Publishing.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Tauros
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Qué es la autoridad. Entre el pasado y el futuro. Ocho ensayos sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península (101-154)
- Arendt, H. (1998) *La condición humana*. Barcelona: Paidós. Recuperado: <http://immersionmusic.org/HTMLThesis/Dissertation.htm>.
- Arendt, H. (2012). *Diario filosófico: 1950-1973*. Barcelona: Herder.
- Balderrabano, S., Gallo, A., & Mesa, P. (2008). El concepto de gesto como una propuesta metodológica para el análisis musical. *FBA-UNLP*, 7.
- Baricco, A. (1992). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y modernidad*. Gertdelpozo ePub baser1.1
- Bartee, Neale. (1977). *The development of a theoretical position on conducting using principles of body movement as explicated by Rudolf Laban* (PhD thesis). University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Benge, Timothy. (1996). *Movements utilised by conductors in the stimulation of expression and musicianship* (DMA thesis). University of Southern California, Los Angeles.

- Benson, J.S. (2011). *A study of three choral pedagogues and their use of movement in the choral rehearsal* (Ph.D thesis). The Florida State University. Recuperado de: ProQuest Dissertations and Theses. (902726607).
- Berlioz, H. (1882). *A treatise on modern instrumentation and orchestration. the chef d'orchestre*. London
- Bermúdez, J.L. (1998). *The Paradox of Self-Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Billingham, L. (2009). *The complete conductor's guide to Laban Movement Theory*. Chicago: GIA
- Billingham, Lisa. (2001) *The development of a gestural vocabulary for choral conductors based on the movement theory of Rudolf Laban* (DMA thesis). University of Arizona, Tucson AZ.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Birdwhistell, Ray. (1952). *Introduction to Kinesics*. University of Louisville.
- Birulés, F. y Lorena, A. (2014). En la brecha del tiempo. Introducción a Hannah Arendt, más allá de la filosofía. *Escritos sobre cultura, arte y literatura*. Madrid, España: Edit. Trotta
- Bräm, P.B., & Bräm, T. (April, 1998). Expressive gestures used by classical orchestra Conductors. In: C. Müller & R. Posner (Eds.). *The semantics and pragmatics of everyday gestures. Proceedings of the Berlin conference*. Berlin: Weidler Buchverlag
- Bräm, Thüring and Braem, Penny Boyes. (2001). A pilot study of the expressive gestures used by classical orchestra conductors. *Journal of the Conductors Guild*, 22(1-2),14-29.
- Bräm & Bräm. (2004). *Gestures into families*
- Brooks, S. (2016). *Gender and gesture translation: perception and response in choral conducting*. (doctoral thesis). University of Alberta.

- Brower, Candance. (2000). A Cognitive Theory of Musical Meaning. *Journal of Music Theory*, 44(2), 323-379.
- Busch, B. R. (1995). *El director de coro: Gestos y metodología de la dirección*. Madrid: Real Musical.
- Clark, A. (1999). An embodied cognitive science. *Trends in cognitive science*, 3(9), 345-351
- Conable, Barbara and Conable, Benjamin. (2000). *What Every Musician Needs to Know About the Body*. Portland OR: Andover Press. [Original edition, 1998.]
- Cornelius, Jeffrey. (1982). The use of metaphor in the choral rehearsal. *Choral Journal*, 23(1)
- Cox, A. (2003). Metaphor theory's leap of faith: From embodied experience to abstract thought. *Proceedings of the International conference Music and Gesture*, Norwich 28-31.
- Cox, Arnie. (1999). *The Metaphoric Logic of Musical Motion and Space* (Ph.D. Dissertation) University of Oregon. Chicago Press.
- Dalcroze, E. (2003). *Eurhythmics, Art and Education*. North Stratford NH: Ayer Company Publishers Inc. [Original edition, 1930.]
- Dalcroze, E. (2002). *Rhythm, Music and Education*. North Stratford NH. Ayer Company
- Dalcroze, Emile. (1920). *Rhythmic Movement: Development of the Rhythmic and Metric Sense of the Instinct for Harmonious and Balanced Movements, and of Good Motor Habits Vol. 1*. London: Novello and Co. Ltd.
- Daley, Caron. (2013). *Moved to learn: Dalcroze applications to choral pedagogy and practice* (DMA). University of Toronto.
- Dameson, J y Martínez, I. (2015). Dirección en 3D: La dimensión oculta del significado. *Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)* - Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata
- Davidson, Archibald. (1941). *Choral Conducting*. Cambridge: Harvard University press.

- Dickson, John. (1992). The training of conductors through the methodology of kinesthetics. *Choral Journal*, 32(8), 14-17.
- Durrant, C. (2003). *Choral conducting: Philosophy and practice*. London: Routledge
- Durrant, C. (2009). *Communicating and accentuating the aesthetic and expressive dimension in choral conducting*. London:
- Echard, William. (1999). An Analysis of Neil Young's 'Powderfinger' based on Mark Johnson's Image Schemata. *Popular Music*, 18(1), 133-144.
- Echard, W. (2003). Plays guitar without any hands: Musical movement and problems of immanence. *Proceedings of the International Conference Music and Gesture*. Norwich 28-31.
- Ehmann, W. (1968). *Choral directing*. Minneapolis: Ausburg.
- Fabermann, Harold. (2003). Training conductors. En Bowen, J.A. (Ed), *The Cambridge companion to conducting*. Part III:249. Cambridge: Cambridge University Press
- Farber, Anne and Parker, Lisa. (1987). Discovering music through Dalcroze Eurhythmics' in *Music Educators Journal*, 74 (3), 43-45.
- Feld, Steven. (1981). Flow like a Waterfall: the metaphors of Kaluli Musical Theory. *Yearbook for Traditional Music*, 13, 22-47.
- Feldenkrais, M. (1985). *The Potent Self - A Guide to Spontaneity*. San Francisco: Harper & Row.
- Feldenkrais, M. (1990). *Awareness through movement: health exercises for personal growth*. London: Arkana Penguin. [Original edition, 1972.]
- Fenell, Frederick (1978). The calisthenics of conducting. *The Instrumentalist*, 33(4), 16-17
- Fernández Rojas, Pablo. (2017). Las figuras de compás. Estudio del primer elemento de cualquier técnica de dirección musical. *Música oral del sur*, 14, 69-101. Centro de Documentación Musical de Andalucía. ISSN 1138-857

- Fischman, Diana. (2013). *Acerca de los supuestos básicos que sustentan a la Danza Movimiento Terapia como práctica clínica*. Recuperado de:
<https://www.brecha.com.ar/l/supuestos-basicos/>
- Frego, R. J. D. & Reames R.R. (2003). *Dalcroze Eurhythmics for conductors and singers. Unpublished conference handout from the American Choral Directors Association National Convention.*
- Frego, R. J. D. & Leck H. H. (2005). *Creating artistry through movement: Dalcroze Eurhythmics in the choral setting* [DVD]. Milwaukee, WI: Hal Leonard.
- Fuertes, M. (2002). *La técnica de la dirección musical*. Universidad de la Rioja.
- Gajard, Joseph. (1963) *Canto gregoriano. Nociones sobre el ritmo y el método de Solesmes*. Abadía de Silos: Ediciones Liturgia.
- Gallagher, Shaun. (1998). Body Schema and Intentionality. José Bermúdez, Naomi Eilan, and Anthony Marcel (1998). *The Body and the Self*. (Cambridge: MIT/Bradford Press): 225-244.
- Gallardo, J. (2011). Gestualidad y música coral. *Ciencia Tecnología Sociedad*, 5, (7).
- Gallo, J., Nardi, H., Graetzer, G., & Russo, A. (1979). *El director de coro*. Buenos Aires: Melos Ricordi Sudamericana.
- Gambetta, Charles. (2005). *Conducting Outside the Box: Creating a fresh approach to conducting gesture through the principles of Laban Movement Analysis* (DMA thesis). University of North Carolina, Greensboro NC.
- Garavito, M. C. (2011). *Cognición corporizada y embodiment*. Corporación Uniminuto, Bogotá.
- Gardner, H.(1993b) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London. Fontana Press. [Original edition, 1983.]
- Garfinkel, S., Yamron, J., & Jordan, J. (2014). *Lighting a candle: The writings and wisdom of Elaine Brown*. Chicago: GIA.

- Garnett, L. (2009). *Choral conducting and the construction of meaning. Gesture, voice, identity*. UK: Ashgate Publishing limited.
- Gelb, Michael. (1994). *Body Learning*. New York: Henry Holt and Co.
- Girard, René. (1997). *Literatura, mimesis y antropología*. Gedisa. Barcelona
- Gonzo, Carroll. (1977). Metaphoric behavior in choral conducting. *Choral journal*, 17, (7)
- Gordon, E. (2015). *Space audiation*. Chicago: GIA.
- Grau, A. (2005). *Dirección coral: La forja del director*. Venezuela: ggm editores.
- Green, E. (1987). *The modern conductor* (4th ed.). NY Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Gualdrón, D. (2013). Las ventajas de aprender técnica de dirección por medio del análisis de movimiento Laban. Una comparación entre la terminología tradicional y Laban. *A Contratiempo*, 24,14.
- Hayslett, Dennis (1996). The effect of movement-based training on the aural acuity of conductors' in *Contributions to Music Education*, 23 :7-18.
- Henke, Herbert. (1984). The application of Emile Jaques-Dalcroze's solfège rythmique to the choral rehearsal. *The choral journal*.
- Holt, Michelle. (1992). *Application to conducting and choral rehearsal pedagogy of Laban effort/shape and its comparative effect upon style in choral performance*. (DMA thesis). University of Hartford.
- Huxley, Aldous. (1941). *Ends and Means: An enquiry into the nature of ideals and into the methods employed for their realization*. London: Chatto and Windus. [Original edition, 1937.]
- Inghelbrecht, D. E. (1954). *The conductor's world Library publishers. Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books

- Johnson, M. (1987) *The body and the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press
- Jordan, J. (1999). *The musician's soul*. Chicago: GIA.
- Jordan & Buchanan. (2004). *Body mapping principles and basic conducting technique* (DVD): GIA
- Jordan, J. (2009). *Evoking sound*. Chicago: GIA.
- Jordan, J., & Wyers Giselle. (2009). *Music for conducting study. A companion to evoking sound: Fundamentals of choral conducting*. Chicago: GIA.
- Jordan, J. (2013). *Conducting techniques etudes*. Chicago: GIA.
- Jordan, J. (2014) *Recipe for development of expressive conducting technique harmonic rhythm and chant, add Laban and boddy mapping*. Westminster Choir college of Rider University. Chicago: GIA publications.
- Jordan, J., Thomas, N., & Moliterno, M. (2011). *The musician's breath*. Chicago: GIA.
- Jordan, J., Whitbourn, J., Pilkington, S., & Gregorio, D. (2014). *Discovering chant*. Chicago: GIA.
- Jordan, J., Wyers, G., Andrews, M. (2011). *The conductor's gesture. A practical aplication of Rudolf von Laban's Movement Language*. Chicago: GIA
- Juntunen, M. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurythmics*. (Doctoral dissertation). University of Oulu, Finland. Retrieved from <http://herkules.oulu.fi/isbn9514274024/isbn9514274024.pdf>
- Kaplan, A. (1985). *Choral conducting*. London: W.W. Norton &Company.
- Knaub, Maribeth. (1999). *Body mapping: an instructional strategy for teaching the Alexander technique to music students* (EdD thesis). University of Pittsburgh, Pittsburgh PA.
- Laban, R. (1966). *Choreutics*. Mc Donald and Evans.

- Laban, R. (1974). *Effort - Economy of Human Movement*. London: Macdonald and Evans.
[Original edition, 1947.]
- Laban, R. (1984). *El dominio del movimiento* (4a edición, 1 reimpresión ed.). Madrid: Lacarcel Moreno.
- Lakoff, G. (1990). The invariance hypothesis: ¿Is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive linguistics*, 1, 39-54.
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. En A. Ortony (ed) *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff y Johnson. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra Teorema
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Litman, P. (2005). *The relationship between gesture and sound: a pilot study of choral conducting behaviour in two related settings*. University of London. Recuperado de: [http://Litman, %20P-Gesture&Sound.pdf](http://Litman,%20P-Gesture&Sound.pdf)
- Lombardo, R. (2012). *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la dirección de conjuntos instrumentales en la formación del maestro en educación musical*. (tesis de master) Universidad de Valladolid, España.
- Lopez Cano, R. (28-31 of August, 2003). Setting the body in music. gesture schemata and stylistic-cognitive types. *International Conference Music and Gesture*. University of East Anglia. Norwich, UK
- López Cano, R. (2014). *Música, mente y cuerpo de la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad*.

- Marconi, Luca. (2001). Música, semiótica y expresión: la música y la expresión de las emociones. Vega, Marga y Villar-Taboada, Carlos. *Música, lenguaje y significado*. 163-180.
- Valladolid: Glares y Universidad de Valladolid-SITEM.
- Marin Pineda, A. (2009). *En el cuerpo reverbera el cielo. Técnica y ontología del gesto: Una lectura de François Delsarte* (Tesis de maestría en filosofía). Universidad Javeriana de Bogotá.
- Marrin Nakra, Teresa. (2000). Inside the conductors jacket: analysis, interpretation and musical synthesis of expressive gesture. (Ph.D dissertation). Massachusetts Institute of Technology.
- Martínez Vera, G. (2005). *Historia y Técnica de Dirección*. Conservatorio Superior de Música de Murcia "Manuel Massotti Littel" Departamento de Dirección de Orquesta.
- Martínez, I. C. (2012). La música como experiencia imaginativa y corporeizada: Implicancias para una idea de música como un modelo expresivo de conocimiento. *A Contratiempo*, 20, (4)
- Matheopoulos, H. (2007). *Los grandes directores de orquesta*. Barcelona: Ma non troppo.
- Mathers, A. (2006). The role of proprioception in the development of expressive conducting gestures. Paper presented at *Music and Gesture 2, RNCM*, Manchester, UK: Unpublished manuscript.
- Mathers, A. M. (2008). *How theories of expressive movement and nonverbal communication can enhance expressive conducting at all levels of entering behaviour* (Doctoral dissertation). Australia, Monash University. Retrieved from: <http://arrow.monash.edu.au/vital/access/%20/services/.../THESIS01>
- Mayers, Hillary and Babits, Linda. (1987). A balanced approach: The Alexander Technique. *Music Educators Journal*, 74(3), 51-54.

- Mc Elheran, B. (1989). *Conducting techniques for beginners and professionals*. New York: Oxford University Press.
- McCoy, Claire. (1994). Eurhythmics - enhancing the mind-body-mind connection in conductor training. *Choral Journal*, 35(5), 21-28.
- Merleau- Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini
- Merleau-Ponty, M. (1978). *Phenomenology of Perception*. Translated by C. Smith. London: Routledge and Kegan Paul. [Original edition, 1962.]
- Miller, S. (1988). *The Effect of Laban Movement Theory on the Ability of Student Conductors to Communicate Musical Interpretation through Gesture*. (PhD thesis). University of Wisconsin-Madison, Madison WI.
- Neidlinger, Erica. (2003). *The Effect of Laban Effort/Shape Instruction on Young Conductors' perception of expressiveness across arts disciplines*. (PhD thesis). University of Minnesota, Minneapolis MN.
- Moore, Carol; Yamamoto, Kaoru. (2012). *Beyond words: movement observation and analysis*. London: Routledge.
- Nevada y Lemán. (2009). Morfología del gesto.
- Nevada y Lemán. (2011). Topologías gestuales
- Nubiola, J. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. Pérez-Illzarbe, P. y Lázaro, R. (eds.). *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*, Cuadernos de Anuario Filosófico nº 103, Pamplona, 2000: 73-84.
- Ordás, A; Martínez, I y Alimenti, D. (2014). Claves Visuales en la Dirección Coral: Variabilidad gestual en la comunicación de patrones temporales. *III Jornadas de la Escuela de Música*. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

- Ordás, M. A. (2013). La actividad coral como práctica de significado intersubjetiva. *Boletín De SACcom* 5 (2), 9-18.
- Ordás, M.A y Blanco Fernández, M.A. (2013). La corporeidad y la expresión en la ejecución coral. Indicios de la identificación del cuerpo como productor de mensajes. *Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata
- Ordás, M.A; Martínez, I.C y Alimenti Bel, D. (2014). Claves visuales en la dirección coral. Variabilidad gestual en la comunicación de patrones temporales. *Laboratorio para el estudio de la experiencia musical (LEEM)*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *TRANS-Revista transcultural de música*, 9(64).
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *TRANS-Revista transcultural de música*,9.
- Peñalba, A. (2008). *El cuerpo en la interpretación musical. Un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos*. Publicaciones digitales: Universidad de Valladolid.
- Peñalba, A. (2009) Los esquemas encarnados y las metáforas de la embodied mind en la conceptualización musical en la educación infantil. *Neuma*, 234-253.
- Peñalba, Alicia. (2004). *La cognición corporal en la música. Análisis crítico de teorías cognitivas recientes. Hacia un modelo basado en las propiocepciones*. (Trabajo de investigación tutelada para la obtención del DEA). Universidad Valladolid.
- Pfrimmer, Albert. (1926). L'utilité de la méthode Jaques-Dalcroze pour le chef d'orchestre et les musiciens d'orchestre. *Paper read at The First Congress of Rhythm*, at Geneva, Switzerland.
- Piaget, J. [1926]. 1973. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

- Platte, Sarah Lissete (2016). *The maestro myth- exploring the impact of conducting gestures on the musician's body and the sounding result*
- Poch, G. (1982). Conducting: Movement analogues through effort shape. *Choral Journal*
- Poggi, I. (1988). The Italian gestuary. Lexical gestures of Italian hearing people. In C. Müller & R. Posner (Eds). *The semantics and pragmatics of everyday gestures. Proceedings of the Berlin conference April 1998*. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Poggi, I. (2001). *The lexicon of the conductor's face John Benjamins. Principles of Body Movement as Explicated by Rudolf Laban* (PhD thesis). University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Rodríguez, R. (2013). *Dirección de coro. La ciencia, la técnica, el arte, las costumbres. Capítulo 4: El lenguaje gestual del director*. In Junta de Andalucía.
- Sachs, C. (1927). *La Música en la Antigüedad*. Barcelona: Labor
- Saito, Hideo. (1988). *The Saito Conducting Method*, Translated by F. Torigai. Edited by W. Toews. Tokyo. Ongaku No Tomu Sha Corp. and Min-On Concert Assoc.
- Saslaw, Janna. (1996). Forces, containers and paths: the role of the body derived image schematas in the conceptualization of Music. *Journal of Music Theory*. 40(2), 217-243.
- Scherchen, H. (1988 [1992]). *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor
- Schonberg, Harold. (1967). *The Great Conductors* New York: Simon and Schuster.
- Solesmes. (1959) *Método completo de canto gregoriano según la escuela de Solesmes*. Barcelona: Ed. Abadía de Montserrat.
- Searle, John. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge, England: Cambridge University.

- Sherrington, Charles. (2000). *The Integrative action of the nervous system*. Edited by N. J. Wade, vol.8. *The Emergence of Neuroscience in the Nineteenth Century*. London: Routledge/Thoemmes Press. (Original edition, 1906)
- Tkach Hibbard, Therees. (1994). *The use of movement as an instructional technique in choral rehearsal*. (DMA thesis) University of Oregon.
- Valencia Mendoza, G. (2015). *El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. Herencia de Edgar Willems, pedagogo del siglo XX, a la pedagogía musical del siglo XXI*. Ricercare
- Valencia, Mendoza,G. (2015). *El legado de Edgar Willems y su propuesta pedagógico-musical en la construcción de un corpus teórico de la pedagogía musical, a partir de una experiencia de vida*
- Van der Schiff, Dylan. (2013). *Music, meaning and the embodied mind: Towards an enactive approach to music cognition*. (Master thesis) University of Sheffield. England.
- Van Hoesen, K. (1950). *Handbook of conducting*. N.Y: Appleton-century-crofts.Inc.
- Velásquez, Fernanda. (2011). *Cognición musical corporizada: notas sobre sus alcances y limitaciones*. Universidad de Buenos Aires
- Wagner, R. Tratado. (1914). *Über das Dirigieren*. Leipzig Insel. University of Toronto.
- Watson, Carolyn. (2012). *Gesture as communication: the art of Carlos Kleiber*. (Ph.D thesis) Conservatorium of music, University of Sydney.
- Weinberger, Rozanna. (1999). No pain, big gain. *Strings*, 14 (2), 72-77.
- Willems, E. (2001). *El oído musical, la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós
- Wis, Ramona. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: A gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding. *Choral Journal* ,40(3), 25-33.
- Yi-huah Jiang. (1994). Politics Aestheticized: An Interpretation of Hannah Arendt's Theory of Political Action. *Journal of Social Science and Philosophy*.

Yontz, Timothy. (2001). *The effectiveness of Laban-based principles of movement and previous musical training on undergraduate beginning conducting students' ability to convey intended musical content*. (PhD thesis). University of Nebraska, Lincoln.

Zbikowski, Laurence. (1997). Conceptual models and cross-domain mapping: new perspectives on theories of music and hierarchy. *Journal of Music Theory*, 41/2, fall issue