

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Humanidades
Departamento de Estudios Interdisciplinarios

Música simbiótica: una propuesta de acciones dialogadas, transdisciplinarias
y creativas para el abordaje introspectivo y colaborativo
de la práctica instrumental y la interpretación de la música académica.

Cristina Vives Rodríguez
Maestría en Gestión y Administración Cultural

junio 2014

Dra. Mareia Quintero Rivera

Prof. Mayra Rivera Rivera

Prof. Ana María Hernández Candelas

Índice

Resumen ii

Agradecimientos 2

Introducción 4-8

Capítulo 1
Paradigmas de la educación e interpretación musical tradicionales..... 9

 La tendencia de aferrarse a un método de enseñanza con bases tácitas o
 subliminales de ideas dentro de las instituciones musicales tradicionales 9-13

 Tensiones dentro del ambiente musical “formal”:
 sus efectos en el aprendizaje artístico y la interpretación 14-18

Capítulo 2
La conciencia simbiótica y el diálogo dispuesto..... 19

 La pertinencia del diálogo hacia una ecología de saberes
 y la reflexión emocional en el desarrollo profesional de los músicos..... 23-26

Capítulo 3
*Agua, Sol y Sereno:
laboratorio teórico-práctico de creación artística* 27-32

Capítulo 4
*Música simbiótica:
una propuesta alterna dentro del campo musical académico* 33-46

Conclusión 47-48

Bibliografía 49

27/01/14

1400784

MDS

Resumen

Este trabajo de exploración artística es una propuesta para el desarrollo de nuevas formas de abordar los procesos de estudio y la práctica de la ejecución instrumental en el ámbito de la música académica (aunque bien puede aplicarse a otros géneros musicales y otras disciplinas artísticas). Propongo que con iniciativas de acción creativa, (acciones que apunten a diversas formas de saber, aprender y expresar emociones), transdisciplinarias (que incluyan acercamientos a otras artes y prácticas conciliadoras para el artista) y dialogadas (teniendo conversaciones abiertas sobre los procesos que el arte de la música conlleva), entremos en un mundo afectivo que fortalezca las relaciones entre los individuos, en un marco de aceptación de la diferencia. Aspiro a que eso sea un punto de partida hacia una educación artística empática a la personalidad, pasión y ritmo de cada estudiante. Reconociendo, durante nuestras etapas de aprendizaje y labor musical, los intereses, temores y fuentes de energía propios y los de aquellos que nos rodean (y el impacto que ellos tienen al momento de la práctica y la interpretación musical), seremos capaces de dialogar de forma más receptiva y compartir ideas y sentimientos que generen, además, estilos solidarios de trabajo artístico. Estos estilos, a su vez, serían el motor para transformar los usos y costumbres (tácitos o implícitos, casi nunca cuestionados públicamente) dentro de la enseñanza, la ejecución y la gestión musical para que florezcan músicos cuyo propósito artístico, más allá de la perfección de una habilidad técnica y para que se conciban eventos culturales que ofrezcan, más que productos, experiencias artísticas que brinden al público nuevas fuentes de conocimiento estético, intelectual y emocional

Summary

This work of artistic exploration is a proposal for the development of new ways to approach study methods and instrument execution practice in academic music (although it can be applied to other music genre and even to other artistic disciplines). I propose that with creative action (actions that can include different forms of knowledge, of learning and of express emotions), transdisciplinary collaboration and dialogue (open conversation about the artistic processes in music) initiatives we enter an affective world that seeks to strengthen relationships between individuals in a supportive framework that is based on acceptance. From here, we can promote an individualized artistic education (according to the student's personality, passion, and rhythm). Recognizing, during our musical learning stages and work, our interests, our fears, our sources of energy (and of those of other around us), and the impact those close to us have as they practice and perform, we will be able to dialogue in a more receptive manner and share ideas and feelings that generate supportive styles of artistic work. These styles, at the same time, would become the catalysts that transform the use of certain customs (tacit or implicit-almost never questioned publicly) in education, performance, and musical management. As a result, musicians would have an artistic purpose that would go beyond perfecting a technical skill. They would be able to develop cultural events that offer, more than products, artistic experiences that provide the public with new sources of aesthetic, intellectual, and emotional knowledge. - *Trad. María Esther Vives Rodríguez.*

Música simbiótica: una propuesta de acciones dialogadas, transdisciplinarias y creativas para el abordaje introspectivo y colaborativo de la práctica instrumental y la interpretación de la música académica.

Agradecimientos:

A la Maestría en Gestión y Administración Cultural (MAGAC) y a su directora la Dra. Marcia Quintero Rivera por ser gentil y clarificadora guía. A los profesores Pedro Adorno Irizarry y Mayra Rivera Rivera, por acompañarme en los procesos de introspección y búsqueda desde el arte, el pensamiento y la intuición. A Ana María Hernández Candelas por su positiva y alentadora presencia a lo largo de mi vida artística. A Vimari Colón León, Nathalia Pérez García y Viviana Díaz Ríos por compartir, generosamente, la música desde una mirada alternativa. A Sarah Michelle Arroyo Piazza por las preguntas y reflexiones. A Brenda Hopkins Miranda por conversar sobre su proyecto *Vivir la Creatividad*. Al colectivo de teatro Agua, Sol y Sereno en especial a: Pedro Adorno, Sarah Arroyo, Javier Ortiz, Ronald Rosario, Cathy Vigo, Julio Ramos, Luis Rodríguez, Saúl Castellanos, Andrea Jiménez, Tania, Cecilia y Paola Adorno Vigo, Ángel Flores y Tania Rosario por recibirme y compartir conmigo un espacio de exploración de la vida y las emociones a través del arte. A Iliana García Ayala y Vanessa Coaí Rodríguez Ortiz por los sabios consejos y el alegre afecto. A Esther Rodríguez Ramos, mi mamá, por el constante apoyo y cariño. A las comunidades del Departamento de Música del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, el Conservatorio de Música de Puerto Rico, la Orquesta Sinfónica de Bayamón, el Coro de Niños de San Juan y Kids & Musik por formar parte de mis sentimientos y retos musicales. Al conjunto de música experimental, Alea 21, por los sonidos y gestos insumisos. A todos los estudiantes y profesores de MAGAC por el enriquecimiento y el compañerismo que me han brindado. A todos mis alumnos por enseñarme a redescubrir la música.

Gracias al Decanato de Estudios Graduados y el Programa de Experiencias Académicas Formativas (PEAF) del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico y al Programa U-Work del Banco Santander de Puerto Rico por su colaboración.

Introducción

Esta investigación ha surgido a partir de la reflexión y análisis, como música que soy, de aquellas cosas que se piensan durante las horas de práctica, ensayos y estudio en el ámbito de la música académica, y de cómo llevamos el resultado de esas horas al escenario o cualquier otro espacio de interpretación. Aunque muchas veces, durante mis estudios, me preguntaba el por qué hacer música me estaba llegando a causar ansiedad y hasta angustia, fue durante el curso: “Gestión cultural y desarrollo comunitario” ofrecido por los profesores Mayra Rivera y Pedro Adorno para la Maestría en Gestión y Administración Cultural en el 2010, que tomé la decisión consciente de observar con detenimiento esas sensaciones y tratar de encontrar las posibles razones de su origen. En aquel momento tuve la oportunidad de hacerme preguntas sobre las incomodidades y tristezas que yo había experimentado durante mis años de formación musical a pesar de que la música es un arte que siempre he amado. Di “el paso atrás”, como dicen mis profesores Rivera y Adorno, y recordé que en el comienzo, tocar la flauta era algo que disfrutaba. Yo tocaba sencillamente maravillada por el hecho de estar generando sonidos que crecían cuando se unían a los de otros músicos. En esos momentos, lo que cada uno aportaba era un aliento de vida a una textura sonora que lo llenaba todo.

Durante esta primera retrospectiva, para la investigación de la clase de “desarrollo comunitario”, quise ahondar en los procesos mentales y emocionales que ocurrían durante el tiempo de la práctica instrumental y en los momentos antes, durante y después de un concierto. Comencé a grabarme durante las horas de actividad musical. Tocaba y hablaba a la cámara. Me desahogaba y le daba voz a mis pensamientos y tensiones. Esto generó una especie de diálogo interno que comenzaba a visibilizar las preocupaciones que

emergían de mí al tocar. “No me sale”, “Pero si no estoy leyendo a primera vista”, “Me duele el cuello”, “Ay, ya casi no tengo tiempo para practicar”, “Me va a salir mal”, etc. Luego, al ver el material recopilado, me sorprendí. Observé primero mis ojos. ¡Qué grandes son! ¡Y además parece que hablan! Pude ver mis expresiones al tocar, en los compases de espera, al hablar y suspirar. De este modo particular, reviviendo aquellas confesiones digitalmente plasmadas, tuve la oportunidad de reconocirme. Eso me hizo reaccionar de forma diversa ante las tensiones y los nervios al tocar la flauta porque me permití dejar correr mis emociones, identificarlas y darles su espacio. Esta apertura, combinada con las lecturas y las conversaciones en clase, me fueron mostrando que esas incomodidades y tristezas que yo estaba padeciendo, estaban vinculadas al ambiente de instrucción musical tradicional que, muchas veces, promueve una educación enfocada en producir músicos técnicamente bien preparados con métodos que no necesariamente toman en consideración los procesos esenciales y particulares del alumno, empujándolo a una carrera por el dominio del instrumento al que se dedican, rodeados de una atmósfera competitiva que puede ser muy dolorosa, ya que puede fácilmente alejarse de las motivaciones que, inicialmente, hayan llevado a los músicos al mundo del arte sonoro.

Haciendo este ejercicio fue como vislumbré que tocar la flauta era una acción que iba más allá del fin de ser aceptada dentro del círculo de los que “son buenos” según los cánones normativos. Tocar la flauta para mí (recordé) es un acto arraigado a aquella chispeante sensación de sorpresa que yo sentía cuando comencé a aprender música. Esa sensación no se dio en un contexto “formalmente académico” pues yo aprendía a pasos, según apareciera algún ritmo o símbolo nuevo en una *particella*. Sin embargo, en el repaso de mi vida musical, alcancé a notar que mis pasos eran demasiado lentos si mi pretensión era estudiar música a nivel profesional. Al menos, eso fue lo que pensé cuando

ya era estudiante de música en la Universidad. El problema que tuve en este punto lo describe bien una línea de la científica Lynn Margulis en el prólogo de su libro *Planeta simbiótico: un nuevo punto de vista sobre la evolución*: “La manera en que miramos da forma a lo que vemos y a cómo sabemos.”¹ Empecé a mirar diferente. Me fijaba en aquellos que tocaban más que yo, los que pasaban horas practicando escalas a gran velocidad y lo que veía era que yo no podía tocar nada; por efecto, mi forma de saber se atrofió. Yo sólo pensaba en lo mucho que debía practicar para alcanzar a los demás. Cuando me sentaba con el instrumento ya no se producía en mí un momento de júbilo sino un momento de tensión. No tenía la confianza de pedirle consejos a nadie porque temía ser mal juzgada. No encontraba la forma orgánica de regresar a la práctica de una manera que me hiciera sentir tranquila y contenta en el proceso de ir progresando gradualmente en mi ejecución, apreciando lo que sí podía tocar en el nivel en el que me encontraba entonces.

Al final de esa investigación inicial, me percaté de que me había sentido ahogada por todo aquello y de que me había enfermado. Era un enfermedad causada por haber dejado entrar en mí una “información errónea” como dirían los científicos David Bohm y David Peat en su libro *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Una “información errónea”², para los mencionados autores, es una “información generativa inadecuada que se manifiesta en forma de principios y metas generales, valores, actitudes y creencias de todo tipo, aceptadas por todos y asociados a la familia, el

¹ Lynn Margulis, *Planeta simbiótico: un nuevo punto de vista sobre la evolución*, trans. Victoria Laporta Gonzalo (Barcelona, España: Editorial Debate, 2002): 11

² David Bohm y David Peat, *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida*, trans. Joseph M. Apfelbäume (España. Editorial Kairós, 2003): 263

trabajo, la religión y el país”.³ Bohm y Peat se refieren al orden generativo como “la actividad concreta de lo general”. Es decir, aquellas actividades concretas impulsadas por ideas que han sido generalmente validadas por la sociedad o alguna comunidad específica. Yo capté ese “orden generativo” en el mundo de la música como aquel que se enfoca en la competencia por alcanzar la mayor habilidad del instrumento musical, dejando pasar, casi inadvertida, la importancia de integrar las emociones y los diversos elementos que emergen de la complejidad de las experiencias de vida del ser humano. Por lo tanto, yo estaba dejando entrar en mí unas ideas con “información inadecuada” porque no eran compatibles con mi motivación inicial de aprender y hacer música, poco a poco, para disfrutarla y compartirla. Más bien, eran “un conjunto de expectativas provenientes de mi entorno” (Mayra Rivera Rivera 2014), con una perspectiva frecuentemente más dirigida a la búsqueda de la perfección técnica que a la expresividad interpretativa y los procesos de entendimiento musical y general.

Pasado un año de haber iniciado una mirada más profunda a mis sentimientos musicales, recibí la invitación de Pedro Adorno para participar como flautista en la obra “Ojos de Oller” que presentó el colectivo teatral Agua, Sol y Sereno (ASYS) en el Cuartel de Ballajá del Viejo San Juan como parte del evento cultural “La Campechada” en octubre de 2012. Fue una experiencia artística hermosa, afectiva y colaborativa. Desde el principio me sentí bienvenida. Nunca vino a mí el temor de tocar algo mal. Según los actores se movían, yo tocaba para aportar parte de mi esencia al regalo de la creación de aquella obra de arte. ¡Era así como yo había comenzado!, gozando de juntar mis sonidos con los de otros intérpretes en un ambiente que me hacía sentir reconocida tal como era y

³ Ibid.

por ende, segura. Con la participación en “Ojos de Oller” me reconecté con la “información adecuada”, aquella que hacía eco en mí cuando conocí la flauta.

En los días de trabajo con ASYS, presencié, incluso, momentos de desacuerdo, como es normal, pero fui testigo de cómo esa tensión se relajaba a través del diálogo entre el equipo de trabajo. Durante las funciones, la belleza de la interacción entre los artistas y con el público, me conmovió a la hora de tocar así como en las charlas que se daban después de las presentaciones, que se complementaban con las perspectivas que ya había ido trabajando desde el salón de clase con Mayra y Pedro.

¿Cómo puedo yo ayudar a que procesos como este se den en la música? (Incluso en la música académica o “formal”) ¿Cuáles son las repercusiones e impacto que tendría esta manera de trabajo en el quehacer musical y en el bienestar social de los artistas y oyentes? Éstas son algunas preguntas que me hice finalizado el proceso de “Ojos de Oller” y que me llevaron a desear hacer mi internado de Maestría con Agua, Sol y Sereno, para entender mejor lo que había ocurrido en aquel espacio y pensar en formas de traducir y transmitir esas energías de trabajo artístico al mundo de la música académica.

Si, colaborativamente, trabajamos con el fin de reorganizar los paradigmas tradicionales de la interpretación musical y añadirle nuevos matices, si se incluye el diálogo entre los actores y se toman en cuenta nuestros sentimientos del día a día; entonces tendremos un arte que fluya de manera natural y en sintonía con nuestra perfecta imperfección.

Capítulo 1

Paradigmas de la educación e interpretación musical tradicionales.

La tendencia de aferrarse a un método de enseñanza con bases tácitas o subliminales de ideas dentro de las instituciones musicales tradicionales.

Según David Bohm Y David Peat en su libro: *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida*, los paradigmas incluyen “no sólo sistemas de teorías, principios y doctrinas, sino también lo que hemos llamado la ‘estructura tácita de las ideas’, que se transmite de generación en generación y que constituye la base del aprendizaje.”⁴ Este concepto alberga, para los autores, el proceso de adoptar una habilidad aprendida a un nivel inconsciente y subliminal, como correr bicicleta o conducir un auto. Muchas veces llamamos a este tipo de acciones, (una vez aprendidas e internalizadas) “ir en automático”. La estructura tácita de las ideas es el andamiaje con el cual se valida o no un conocimiento particular dentro de un área de estudio. La validación o rechazo de un nuevo conocimiento se reproduce y se hereda con el tiempo, creando estas ideas tácitas que dan por sentado que una información dada es fundamental (o no) para la perpetuación del área de estudio de la que forme parte. Dentro de los contextos escolares existen ese tipo de “infraestructuras tácitas de conocimiento”. Los investigadores, una vez adquieren pericia en sus estudios desde esas infraestructuras, pasan a concentrarse en una cuestión específica. El problema es que, a menudo, tienden a aferrarse a esas ideas tácitas “e intentan seguir trabajando con viejas técnicas en el marco de un nuevo contexto”.⁵ Esta situación es la que, con frecuencia, encontramos en las instituciones tradicionales de enseñanza musical. El estudiante de música (y luego el

⁴ David Bohm y David Peat, *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida* (Barcelona, España: Editorial Kairós, 2003): 37

⁵ Ibid: 31

músico profesional) es el investigador que se concentra en un núcleo específico del entrenamiento instrumental, por ejemplo, la producción del sonido o la técnica de los dedos. Sin embargo, el “investigador de la música”, se acercará a su área de estudio dentro del marco de un sistema de aprendizaje tácito que, muchas veces, es universalmente aceptado como el “adecuado”. Esto puede causar que otros elementos importantes para el músico investigador queden fuera de ese marco de estudio en el que se desenvuelve. Factores emocionales, físicos, sociales, ambientales, entre otros, pueden pasar a planos inferiores siendo, tal vez, cruciales para el desarrollo del pensamiento y la habilidad musical de la persona que aprende y hace (“investiga”) música.

El alumno, profesor o ejecutante de música adopta una posición que, de generación en generación, se ha presumido como la norma dentro del ámbito del aprendizaje y el desempeño de la música clásica. El Dr. Lee Bartel de la Universidad de Toronto, en su artículo: *What is the Music Education Paradigm?* haciendo la aclaración de que una descripción general de algo nunca es cierta para absolutamente todos los lugares, explica que:

“music education is essentially about developing performance ability. The music education paradigm assumes we will teach children to identify, label, describe, compare, analyze, criticize, but not to allow them to revel, emote, respond, relish, cherish, treasure, or enjoy. Music educators seem to believe that teaching the first list will lead to the second, although it rarely seems to. A related curricular reality is the emphasis on cognitive knowledge and skill and the attendant lack of focus on affective response in all aspects of the music program, including performance.”⁶

La compositora y pianista Brenda Hopkins Miranda, durante una plática, me comentó que: “La gente hace las cosas según se las enseñaron a ellos. No van a ser muchas las

⁶ Lee Bartel, *What is the Music Education Paradigm? Questioning the Music Education Paradigm “Research to Practice: A Biennial Series.”* vol. II (2004): 3

personas que se cuestionen si la manera en que se les enseñó realmente funciona.”⁷ Aunque sabemos que siempre hay personas que sí se preguntan sobre la eficiencia del sistema tradicional de enseñanza, no es lo más común y las instituciones, por lo general, perpetúan el paradigma prevaleciente en el que, en palabras de la doctora en etnomusicología, Ana María Ochoa, “históricamente formalizaron un lenguaje y un tipo de prácticas como apropiadas y otras como no apropiadas.”⁸ Mas, cuando se trata de aprender, no siempre lo que es “apropiado” o “inapropiado” para una persona, lo es para otra. Para Brenda Hopkins, “el modelo de educación musical copió el estilo estandarizado de enseñanza que vino con la revolución industrial en el que se le da a cada alumno el mismo material, sin distinción de la personalidad de cada estudiante. No se enseña a potenciar la creatividad.”⁹ ¡La terrible imposición de aprender y tocar empujados por un mismo proceso, aun siendo cada persona una esencia de vida diferente! Esa imposición nos desvía de formas de conocer y hacer arte que pueden ayudar a la persona a hacer sorprendentes avances en su aprendizaje e interpretación musical. Es muy común que en los conservatorios y escuelas de música clásica, el estudiante no tenga espacio para proponer nuevas formas de abordar su proceso de aprendizaje ni crear nuevas formas de dirigir el tiempo de práctica que se sintonicen con sus necesidades personales y musicales.

Lee Bartel señala que este modelo paradigmático de educación se caracteriza por tener:

“a teacher/conductor in front of a group of music makers controlling the starts and the stops, correctly diagnosing problems and effectively prescribing remedies to reach the goal of a flawless performance. Music education today is perhaps more teacher directed than any other aspect of schooling.”¹⁰

⁷ Brenda Hopkins, *Charla con Cristina Vives Rodríguez*, 5 de mayo de 2014.

⁸ Ana María Ochoa Gautier, *Diálogo con Oído Salvaje*. Centro Experimental Oído Salvaje (<http://vimeo.com/50535928>)

⁹ Brenda Hopkins, *Charla con Cristina Vives Rodríguez*, 5 de mayo de 2014.

¹⁰ Lee Bartel, What is the Music Education Paradigm? *Questioning the Music Education Paradigm* “Research to Practice: A Biennial Series.” vol. II (2004): 1

El autor explica que esta forma de trabajo proviene de la estima que se tiene por las grandes orquestas sinfónicas del mundo clásico, cuyo sistema se centra en un director. Es por este prestigio que poseen los conjuntos sinfónicos grandes que los maestros han adoptado esa misma forma de control en los salones de clase. De ahí que haya poca participación de los estudiantes dentro del andar escolar.

En Puerto Rico, la mayoría de los espacios de instrucción académica (que actualmente están en un estado frágil), siguen los patrones más tradicionales de enseñanza. Según las *Notas comparativas sobre las metodologías de Orff y Kodály con las metodologías de enseñanza musical en el Departamento de Educación de Puerto Rico*, preparadas por Vimari Colón León, para un curso del Conservatorio de Música de Puerto Rico, el Departamento de Educación de Puerto Rico (DE) espera que en la enseñanza musical primaria (hasta los 7 años) el maestro de música use técnicas que favorezcan la expresión de los sentimientos de los niños, mayormente por el uso del movimiento corporal, los ritmos y luego la voz. Dos de las metodologías más usadas para abordar este propósito lo son las de los maestros y compositores Carl Orff y Zoltán Kodály. Ambos métodos coinciden en que se fomente la experimentación y la participación del estudiante mediante ejercicios que partan del ritmo y la voz, que son dos elementos musicales a los que los más pequeños tienen fácil acceso. Los pedagogos alemán y húngaro, respectivamente, desarrollaron técnicas que incluían poesía y el movimiento libre del niño como parte del crecimiento del ser musical de los alumnos. El acercamiento a la música para ellos, orgánicamente, tenía una base transdisciplinaria (música, movimiento y palabra). Sin embargo, el Departamento de Educación de Puerto Rico, considera que de cuarto a sexto grado, el niño está listo para comenzar a tocar un instrumento musical. En esta etapa, se sigue una norma más tradicional con métodos especializados en banda, rondalla, etc. y se

espera que los jóvenes lean música en el pentagrama. Un problema que resalta aquí, y que me parece grave, es que en los currículos para los estudiantes de cuarto grado en adelante ya no figuran los sentimientos, la creatividad ni la espontaneidad. Veo la tendencia de que cuando el alumno alcanza una edad mayor, los temas emotivos desaparecen y simplemente se espera que los estudiantes estén preparados para aprender un instrumento “formalmente”. Los niños, siendo seres con cualidades propias diferentes, deben adaptarse al paradigma dominante y eso, como subrayó el experimentado maestro, Shinichi Suzuki, puede causar que un estudiante joven, cuya personalidad no encaje bien con esas pautas establecidas, piense que “es así por defecto de nacimiento; ellos mismos llegan a creérselo. Pero están completamente equivocados.”¹¹ Suzuki afirma que el desarrollo musical de un niño depende del ambiente en el que haya crecido. Todo lo que nos rodea en el hábitat en que nacemos nos influye profundamente. Por eso es tan importante que los espacios en los cuales nos desenvolvemos nos abran la mente, desde temprano, a las prácticas alternativas que incluyan el diálogo sobre los mundos afectivos y creativos y la colaboración entre individuos.

¹¹ Shinichi Suzuki, *Hacia la música por amor: nueva filosofía pedagógica*, trans. José A. Cadilla.

*Tensiones dentro del ambiente musical "formal":
sus efectos en el aprendizaje artístico y la interpretación.*

Es muy común observar en las instituciones de enseñanza musical a nivel superior, que un sector de la población académica ejerza un juicio negativo sobre aquellos que parezcan ser menos "talentosos". Estas críticas ocasionan fragmentaciones entre la comunidad de estudiantes produciendo efectos muy tristes y en detrimento del aprendizaje y la producción de una obra musical. La mente se bloquea ante la amenaza del jurado, las capacidades y el conocimiento ya adquiridos se borran. En un momento de gran tensión, ante un profesor o ante un público de compañeros e invitados, la energía del enjuiciado queda reprimida por la inseguridad y por la incertidumbre. Los atributos esenciales de esa persona se confunden y esconden. Por supuesto, el proceso de aprender a crear música a partir de un instrumento es mucho más difícil en estas condiciones. El profesor Lee Bartel, en su exploración del paradigma de la educación musical, toma nota de que:

"Music educators have high expectation for promptness, attention, repetitive practice, pursuit of excellence, and perfection (practice makes perfect). We believe the art demands it and justifies the means to achieve it. Consequently, music teachers are often demanding teachers and more than other teachers are "allowed" (and we allow ourselves) to be passionately demanding in ways that may at times approach abuse. The great artistic experience and reward of the wonderful performance justifies the means to achieve it."¹²

En un cuestionario voluntario que ofrecí a profesionales de la música en el año 2011, pregunté lo siguiente: Durante los años de formación académica: ¿Cuán cómodo/a te sentías en tus clases (teoría, instrumentos, etc.) ¿Los cursos llenaban tus expectativas académicas y emocionales? ¿Qué elementos crees que faltaron para que la experiencia de estudios fuera más alegre o más rica en términos afectivos y académicos? (2011) He aquí las respuestas:

¹² Lee Bartel, *What is the Music Education Paradigm? Questioning the Music Education Paradigm "Research to Practice: A Biennial Series."* vol. II (2004): 2

1- *“La clase de instrumento me daba muchos nervios. El tocar frente a la gente nunca lo vi como algo positivo sino como algo que me daba demasiado trabajo porque pensaba que la gente me iba a comparar o criticar. En muchas ocasiones el profesor propiciaba un ambiente negativo y de mucha presión. Los cursos, en su mayoría, fueron muy tradicionales. Nunca se buscó la forma de trabajar el área emocional que es tan importante en el desarrollo de un músico y artista. Hay que proveer experiencias que desarrollen la creatividad del estudiante. La palabra lo dice, hay que crear más en vez de hacer lo mismo que se ha hecho siempre.”*

2- *“En las clases de teoría no tenía problema, pero la de instrumento me parecía muy mecánica. Todo era hacer una pieza asignada o ir montando una pieza y ya. En la próxima clase se repetía la misma historia. En la universidad trataron de enseñarme la parte de sentir la música o de interpretación pero el profesor no lo transmitía o enseñaba de la mejor manera. Todo era a modo de regaño. Prácticamente era una clase estresante más que gratificante. Los cursos no llenaban mis expectativas. Yo quería una clase donde realmente me pudiera disfrutar el instrumento que me gusta y donde aprendiera a apreciar lo que tocaba. Me parece que en el aspecto emocional el profesor de música y más el de un instrumento, debe saber enseñar con sensibilidad ya que de eso tratan la música y el arte. El profesor debe ser medio para que el estudiante aprenda a apreciar el trabajo que está realizando”.*

3- *En las clases de teoría me sentía bien. Muchos temas eran nuevos así que estaba muy atenta. Sin embargo, la clase de instrumento era un poco tensa, llegaba asustada. En cuanto a expectativas académicas quería un poco más cursos de teoría y solfeo pero no*

me quejo. En la clase de instrumento me hubiese gustado más apoyo del maestro, que me explicara las cosas “con amor a la enseñanza” para que de esa manera, me sintiera a gusto. Que el profesor viera el proceso de aprendizaje muy normal y que me hiciera sentir el anhelo de que llegara la próxima clase, pero esto nunca pasaba... al contrario. Que los maestros... aunque sean excelentes músicos, tomaran clases de educación para que aprendieran como llevar el mensaje de una manera motivacional.

En estos testimonios podemos ver reflejadas las palabras del Dr. Bartel cuando advierte que los maestros, en su preocupación por la perfección llegan a “permitirse” ser tan exigentes que rozan la violencia. Las respuestas al cuestionario contienen una atmósfera de tensión que muestra cierto desánimo hacia la práctica instrumental y la necesidad que tienen los músicos de encontrar ambientes de aprendizaje que les permitan disfrutar de sus procesos y prestar atención a sus sentimientos durante el estudio y la interpretación instrumental para conectarse con sus mundos interiores y compartir sus procesos de conocer y crear. No tener en consideración las sensaciones que tenemos durante el estudio y la interpretación musical, por supuesto, tienen efectos en el resultado de ese tiempo de quehacer musical. Tratar de llegar a un entendimiento de lo que se practica y compartirlo con un público, partiendo del desánimo y la tensión, sólo puede generar un arte inseguro y que puede ser dañino para el intérprete, quien no se sentirá en un contexto de libertad y tranquilidad artística. No es posible así que el músico transmita al público una experiencia artística en la que pueda expresarse bien pues su propio proceso está incompleto, intranquilo y lleno de “información inadecuada”.

El neurobiólogo Antonio Damasio, explica que las emociones y sentimientos sí están relacionados con las partes del cerebro que se han identificado como reguladoras de

nuestro sistema cognitivo, que está directamente asociado a nuestras capacidades de aprendizaje:

“feelings are just as cognitive as any other perceptual image and just as dependent on cerebral cortex processing as any other image.”¹³

Es fácil pensar que la persona que toma la decisión de volverse artista tiene que tener una alta sensibilidad emocional, sin embargo, hemos visto que nuestro paradigma de educación musical no está especialmente diseñado para abrir las puertas a estos temas como parte del desarrollo de los estudiantes en las universidades, ni de los profesionales en sus centros de trabajo. Muchas veces, incluso, se menosprecian los componentes afectivos dentro de las disciplinas artísticas, una vez más, por la consigna de dar prioridad a la nitidez técnica. No obstante, Damasio, aclara que “*emotions and feelings are not intangible phenomena. Their subject matter is concrete, and they can be related to specific systems in the body and brain, no less so than vision or speech.*”¹⁴ El Dr. Damasio define una “emoción” como una colección de cambios en el estado corporal y cerebral conectados a imágenes mentales particulares cuya evaluación activa un sistema específico del cerebro, mientras que un “sentimiento” es experimentar esos cambios que trae la emoción en yuxtaposición a las imágenes mentales que provocaron el ciclo.¹⁵ La música nos puede proporcionar todo tipo de imágenes a través del sonido. Esas imágenes nos provocan emociones (sean gratas o estresantes) que alteran nuestros estados físicos y anímicos.

¹³ Antonio R. Damasio, *Toward a Neurobiology of Emotion and Feeling: Operational Concepts and Hypotheses*. 1995 1: 19. <http://nro.sagepub.com/content/1/1/19>. 23

¹⁴ Ibid: 23

¹⁵ Ibid: 21

Es fundamental para todo artista dedicar tiempo a tomar conciencia de lo que siente mientras estudia y realiza su arte. Alegría, coraje, miedo, amor, angustia, dulzura... Cada señal del cuerpo, mente y espíritu de un músico debe tenerse en cuenta durante del proceso de montaje y presentación pública de una pieza. El artista debe poder sentirse tranquilo con su proceso y tener la libertad de comunicarlo a los demás sin temor. Ésta es la forma en que se puede llegar a una manifestación estética saludable y orgánica con posibilidad de brindar al público una experiencia estética que apele a las personas a entrar en contacto con su mundo interior como un regalo que abra caminos hacia las preguntas que nos arrojen luz acerca de lo que somos y de lo que nos rodea.

Capítulo 2 Conciencia simbiótica y diálogo dispuesto.

Tres de las acepciones que muestra el diccionario virtual de la Real Academia Española (<http://lema.rae.es/drae/>) en su vigésima segunda edición, para el término *conciencia* son:
 1. f. *Propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta.* 2. f. *Conocimiento reflexivo.* 3. f. *Psicol. Acto psíquico por el que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo.*

Este capítulo es una apuesta a esa conciencia nuestra. Mas, a ese proceso de reconocimiento y reflexión, le he añadido el adjetivo *simbiótico*. La científica Lynn Margulis en el primer capítulo de su libro *Planeta simbiótico: un nuevo punto de vista sobre la evolución*, hace uso del término “*simbiosis*”, término acuñado por el botánico alemán Anton deBary en 1873, quien lo definía como “la vida común de tipos muy diferentes de organismos”¹⁶ Del constante trato entre esas especies, en el mundo natural, surgen relaciones que van regulando la existencia de todas las partes involucradas.

Los seres humanos tendemos a organizarnos en comunidades. Esto implica la coexistencia de individuos con diversas personalidades (“diferentes especies”) en un espacio determinado. Nuestras ciudades y poblados se convierten en hábitats en los cuales no podemos evitar la incesante interacción entre nosotros mismos y con otros seres vivientes. El ser humano, a pesar de que posee conciencia de sí mismo, suele, por un lado, responder con sus acciones a un sistema de desenvolvimiento social pre-establecido, que

¹⁶ Lynn Margulis, *Planeta simbiótico: un nuevo punto de vista sobre la evolución*, trans. Victoria Laporta Gonzalo (Barcelona, España: Editorial Debate, 2002): 21

no necesariamente es cónsono con el individuo particular y por ende tampoco con las esencias propias de ese ser por el cual toma conciencia. Y, por el otro, se aísla dentro de los espacios de convivencia, siendo muchas veces indiferente al prójimo, a menos que éste lo toque directamente, dejando pasar desapercibidas muchas esencias de los seres que comparten sus lugares de estar.

Con tener una conciencia simbiótica me refiero a la capacidad de reconocer tanto los “atributos esenciales propios” (a los que considero como los aspectos más característicos de la personalidad de un ser humano) como los ajenos, comprendiendo que todos ellos son importantes y hacen que cada acción individual se complemente con las de los demás en formas variadas. Si tenemos ese “conocimiento reflexivo de las cosas” (es decir, un conocimiento con origen en observar con atención aquello que irradiamos y lo que reflejan los demás) y conviviéramos con un espíritu de respeto por la particularidad de cada ser, nuestras relaciones irían adquiriendo más confianza, familiaridad y seguridad, lo que permitiría fomentar nuevos proyectos de bienestar común apoyados en un entorno cordial, cosa que no excluye expresar los desacuerdos y desavenencias. Como parte del coexistir con los demás, constante e inevitablemente, ocurren fricciones producto de desacuerdos con quienes nos acompañan (y con nosotros mismos). A pesar de eso, el que choquemos con sensaciones de dolor o incomodidad no es sinónimo de que tengamos que sufrir de manera dañina y degenerativa. A veces, estas emociones llegan por descubrimientos o sucesos que se vuelven retos de vida. Dependiendo desde dónde cada persona aborde esas conmociones, serán las posibilidades de que los procesos vividos se conviertan en propósitos y puertas a esa conciencia simbiótica.

Quiero plantear la posibilidad de utilizar esta forma de pensamiento (de conciencia simbiótica) como recurso beneficioso en el campo de la música académica occidental. Este tipo de música, escrita por compositores de diversos países y distintas épocas, está concebida para ser interpretada por un sólo instrumentista o más. Por ejemplo, la orquesta sinfónica es un conjunto musical que podemos ver como a un sistema de instrumentos cuyos diversos timbres, al vibrar juntos, entran en contacto físico, mezclándose y generando una *simbiogénesis*, término evolutivo que Lynn Margulis define en su libro como el “origen de nuevos tejidos, órganos, organismos o incluso especies, mediante el establecimiento de simbiosis permanentes de larga duración.”¹⁷ En el contexto de una orquesta o conjunto musical constituido por dos personas o más, sería beneficioso tener una conciencia simbiótica porque si cada músico tiene entendimiento de sus atributos esenciales como persona y artista (proceso que, además, enriquecería la interpretación de piezas para instrumento solo) y ha entrado en la disposición de reconocer las personalidades de aquellos músicos quienes le acompañan, cada individuo produciría sonidos provenientes de la reflexión sobre la pertinencia de todos los seres involucrados dentro de la obra de arte que juntos están produciendo (“simbiogénesis musical”). Esto cambia el resultado de la ejecución musical porque, como menciona la compositora y pianista puertorriqueña, Brenda Hopkins¹⁸ “*la música no sirve para mentir. En la música se oye con qué intención tú estás haciendo las cosas, qué estás tratando de decir. Todo se nota... y la gente tiende a gravitar hacia la música honesta, la música que es auténtica y en la que ellos saben que eres tú de verdad.*” La honestidad que menciona Brenda, en este sentido, tiene que ver con la transparencia y propósitos con los que asumimos nuestra presencia en el mundo. Cuando nos damos el espacio y tiempo para llegar a ese punto de

¹⁷ Ibid: 19

¹⁸ Brenda Hopkins, *Charla con Cristina Vives Rodríguez*. 5 de mayo de 2014.

sinceridad personal, podemos aspirar a convivir con las presencias que asuman los demás y a compartir, hacer e interpretar obras de arte que tengan una intención más genuina, es decir, que surjan de impulsos y reflexiones, que se cultiven en sintonía con esa personalidad orgánica del artista, tomando en cuenta las complejidades que implica la experiencia de vivir con otros seres entre felicidades y disgustos. Es verdad que interpretar la música de los grandes compositores clásicos exige gran destreza y que, para conseguir la última, se debe procurar la disciplina de la práctica constante del instrumento. No obstante, esa calidad que se espera se sostenga en la interpretación de la música debe ser producto no sólo de la práctica técnica sino también de la libertad introspectiva¹⁹ -en la que podemos observar nuestra diversidad tomando conciencia de la existencia de la “información inadecuada”. El músico bien puede abordar su interpretación desde el reconocimiento de las diferencias para no trabajar como un ente apartado, únicamente preocupado por su desempeño personal (incluso en las orquestas, donde el resultado sonoro, inevitablemente, es colectivo). Lo ideal es que ese músico pueda manejar su tiempo de práctica técnico y sus momentos de acción artística, desde su propia intención, en un estado anímico saludable, tranquilo y entusiasta en el que no solamente se entrene con la presión de tocar sin fallos para ser aceptado por la comunidad musical.

¹⁹ El diccionario virtual de la Real Academia española define el término introspección como: (“Der. culto de introspicere, mirar adentro). 1. f. Observación interior de los propios actos o estados de ánimo o de conciencia.”

*La pertinencia del diálogo hacia una ecología de saberes
y la reflexión emocional en el desarrollo profesional de los músicos.*

Los antes mencionados científicos David Bohm y David Peat, discuten en su libro *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida*, cómo el diálogo abierto es una herramienta importantísima para salir de la infraestructura tácita de ideas. Los autores hacen hincapié en que “lo importante es que cada participante mantenga su punto de vista como en suspensión mientras que hace lo mismo con otros puntos de vista y presta atención a su significado. Al hacer esto cada uno tiene también que mantener en suspensión la correspondiente actividad de su infraestructura tácita de ideas así como las de las demás personas que participan en el diálogo. Este proceso libera a la mente y le permite moverse en formas nuevas.”²⁰ Con “suspensión” los autores se refieren a entrar en la disposición de dialogar estando atentos a todas las ideas que se presenten sin aferrarse a puntos de vista o a expectativas específicas de carácter personal, social o cultural. Desde esa posición, el diálogo sincero, nos permite divisar formas nuevas de actuar en la vida porque nos muestra una amplia cantidad de ideas individuales y colectivas capaces de dejarnos ver y permitírnos cuestionar las ideas subliminales del pensamiento. Así se pueden ir modificando los hábitos inconscientes que nos mantienen dentro de las infraestructuras tácitas y nos exponen a información “no adecuada”. Se abre el camino hacia la aceptación de nuestras características individuales y comunes.

El sociólogo brasileño Boaventura de Sousa Santos, en el capítulo I de su escrito, *Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*, hace un riguroso planteamiento sobre la cuestión tácita de las ideas en el que

²⁰ David Bohm y David Peat, *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida*, trans. Joseph M. Apfelbäume (España. Editorial Kairós, 2003): 269

utiliza el término “razón indolente” para denominar al pensamiento racional que es considerado como único.²¹ El doctor de Sousa Santos, indica que la razón indolente se manifiesta de dos formas: la razón metonímica y la razón proléptica (que se refiere al deseo de “conocer en el presente la historia futura”.) Me ocuparé aquí de la razón metonímica, a cuya existencia de Sousa Santos propone la “sociología de las ausencias.” La razón metonímica, da por hecho que “una parte” es suficiente para describir el “todo” “porque tiene un concepto de totalidad hecho de partes homogéneas”²² Lo quede fuera de esa categorización, según Boaventura, queda “ausente” aunque siga existiendo. Su propuesta pretende visibilizar esas ausencias. El distinguido profesor describe que “existen cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten.”²³ Para nombrar esas ausencias, de Sousa Santos utiliza la metáfora de la monocultura y menciona cinco de ellas que producen ausencia de conocimiento: las monoculturas del saber y del rigor (científico), del tiempo lineal, de la naturalización de la diferencia, de la escala dominante y del productivismo capitalista. Discutiré, para nuestros propósitos las monoculturas del saber y del rigor (científico) y de la naturalización de la diferencia y las alternativas que el autor nos propone para ellas. Comenzaré por la monocultura de la naturalización de las diferencias de la que Boaventura enuncia que “no sabe pensar diferencias con igualdad; las diferencias son siempre desiguales.”²⁴ La manera en que esta monocultura produce ausencia es a través de la inferioridad. Durante las páginas anteriores he puesto en relieve la necesidad, precisamente, de valorar la diferencia como algo común y reconocer la potencialidad que

²¹ Boaventura de Sousa Santos, *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (2006): 21

²² Ibid.

²³ Ibid: 23

²⁴ Ibid: 29

tienen la particularidades humanas. Nos gusten o no, las personalidades de los individuos cercanos entran en juego en nuestras vidas. En lugar de inferiorizar al otro, de Sousa Santos plantea que “solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas”. Ésta es la “ecología del reconocimiento.” Por lo tanto, debemos ver la horizontalidad de los rasgos humanos en lugar de dejar que la metonimia nos mantenga en formación vertical.

Sobre la primera de las monoculturas nombradas, Boaventura dice que: “la monocultura del saber y del rigor (científico) produce lo que llamo ‘epistemicidio’: la muerte de conocimientos alternativos.” Para De Sousa Santos ésta monocultura, produce ignorancia porque deja afuera aquellos saberes que no son evaluados como “importantes o rigurosos” por la ciencia. Ante esto, el escritor, nos ofrece optar mejor por la “ecología de saberes”:

“ O sea, la posibilidad de que la ciencia entre como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real.”²⁵

Esto es válido para el tema que nos ocupa. Dentro del ámbito de la música clásica, los estudiantes y profesionales suelen encerrarse en el estudio de su especialidad, buscando la forma de adaptarse a los cánones establecidos por las instituciones académicas musicales de las que forman parte. Por consecuencia, muchos de ellos se sentirán envueltos por un sistema predeterminado que, aunque dentro del ámbito musical académico pueda considerarse el más adecuado para el crecimiento musical de los músicos, no necesariamente les proveerá alternativas de aprendizaje afines a su “ecología de saberes”. Tal cosa puede desembocar en la carencia inmediata de herramientas importantes para

²⁵ Ibid: 26

esos individuos que impulsen afectiva, física y socialmente el conocimiento y la interpretación de obras en los circuitos tradicionales de la música académica.

Por esta razón es que propongo también la actividad transdisciplinaria como ayuda para alcanzar la introspección personal y el reconocimiento de lo ajeno. Es natural para nosotros estar receptivos a todo tipo de conocimiento y dedicarnos a más de una cosa durante el transcurso de la vida. Lo que es menester recalcar es que para el estudio y la interpretación de la música académica, debemos acoger todas las prácticas afines a nuestra personalidad para proteger los procesos de desarrollo artístico.

Capítulo 3

Agua, Sol y Sereno: laboratorio teórico-práctico de creación artística

Como narraba al inicio de este texto, luego de la experiencia vivida en la pieza teatral “Ojos de Oller” con el grupo de teatro Agua, Sol y Sereno (ASYS), le pregunté al director artístico del colectivo, Pedro Adorno Irizarry, si podía hacer mi internado de maestría allí con el propósito de explorar mejor sus formas de trabajo y profundizar en la vivencia que yo había experimentado durante “La Campechada” del año 2012. Tan pronto Pedro me dio el visto bueno y se hizo el acuerdo con la Maestría en Gestión y Administración Cultural de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, me dispuse a comenzar mi travesía por el mundo del teatro, las artes plásticas y la danza, desde la música y a través de la exposición al proceso intenso de mirarme hacia adentro.

Agua, Sol y Sereno fue fundado por Pedro Adorno y Cathy Vigo en el año 1993, luego de que ambos regresaran de su estadía en Vermont, Estados Unidos con el “Bread and Puppet Theatre”. El profesor Lowell Fiet declara en su libro, *El teatro puertorriqueño reimaginado*, que ASYS forma parte de los grupos pertenecientes al movimiento teatral de “nuevas dramaturgias” surgido en la década de los noventa y que define como: “varias corrientes creativas dentro del teatro puertorriqueño de los años 1990, y que proyectan la posible reconfiguración del mismo en las primeras décadas del siglo XXI.”²⁶

²⁶ Lowell Fiet, *El teatro puertorriqueño reimaginado: Notas críticas sobre la creación dramática y el performance* (San Juan, Puerto Rico: editorial Callejón, 2004): 319

El Dr. José Félix Gómez Aponte destaca en su libro *La puesta en escena del teatro puertorriqueño (1950-2000)* algunas de las características que convierten a ASYS en un grupo emblemático de la década de los años noventa en Puerto Rico: la “investigación e improvisación creativa para generar las obras y la función del director de ‘dirigir’ el desarrollo de las improvisaciones y los procesos de evaluación y adaptación de los segmentos seleccionados que conformarán la pieza teatral para adaptarla a los parámetros dramáticos y escénicos.”²⁷ También, según el Dr. Gómez Aponte, Agua, Sol y Sereno posee una “pluralidad de recursos humanos diestros en múltiples aspectos de la puesta en escena: dirección, dramaturgia y actuación”²⁸ De hecho, muchos de los miembros que han pertenecido al grupo, también son escenógrafos, bailarines, artistas plásticos y músicos. ASYS, continúa el profesor Gómez, se caracteriza por el “uso de todos los espacios, el dominio del lenguaje del gesto y el movimiento, de la acrobacia y la danza por encima de la palabra y la inclusión y destaque del elemento musical en vivo como elemento primario.”²⁹

El colectivo de teatro ASYS se distingue por ser un laboratorio de desempeño teatral no tradicional y ha estado profundamente influido por las experiencias de su director artístico, Pedro Adorno, quien ha pasado por variados procesos de vida y una amplia formación autodidacta, mientras que ha recibido también el influjo de muchos artistas considerados como grandes maestros en diversas disciplinas del arte, dentro y fuera de Puerto Rico. Pedro Adorno expone que en Agua, Sol y Sereno “la atmósfera de trabajo debe ser relajada, lúdica y fraternal.” El también director de cine,

²⁷ José Félix Gómez Aponte, *La puesta en escena del teatro puertorriqueño (1950-2000)* (San Juan, Puerto Rico: editorial del Instituto de cultura puertorriqueña, 2012): 261

²⁸ Ibid: 262

²⁹ Ibid: 264

“cree en el dialogo como instrumento conciliador e integrador del equipo de trabajo. Su forma de relacionarse con el grupo de trabajo está enmarcada por una afinidad espiritual. Esa relación armónica facilita el trabajo y libera al individuo del uso exclusivo de la palabra como único proceso de comunicación y creación.”³⁰

Más allá de haber sido un grupo innovador por sus formas de desarrollo económico auto sustentable y el modo de cultivar propia su voz en escena, el grupo teatral es impulsado por una visión ecológica de las relaciones humanas y artísticas. En ella, cada miembro de ASYS y cada persona que de algún modo se acerque al trabajo del colectivo, posee características que se considera nutren el momento creativo y la experiencia artística. El grupo posee la facultad de trabajar simbióticamente no sólo porque incorpora elementos de diversas disciplinas artísticas a sus montajes y talleres sino también porque se busca que cada individuo tenga conciencia de sí mismo y de sus aportaciones dentro del colectivo. La metodología de ASYS, durante la creación de una obra, expone al actor a hacerse preguntas relacionadas a sus procesos interiores. Durante el tiempo de reflexión sobre esos atributos esenciales, el participante va enfrentándose a emociones que le dan nueva información sobre el júbilo y el dolor propios mientras que éstos se comparten con el resto de los compañeros, en la medida en que ellos estén dispuestos a hacerlo. De esta forma, en los ensayos se genera una comunidad porque todos entienden que cada uno está entrando en un proceso de reconocimiento que da paso a que se valore la chispa de vida de cada individuo y la aportación que eso brinda al grupo entero y a la pieza teatral en general. Podemos decir entonces que esta manera de trabajar arranca desde una ecología de reconocimiento, como nos diría Boaventura de Sousa Santos, a través de preguntas que llevan a un diálogo personal y colectivo. Ese diálogo se da en un ambiente

³⁰ Ibid: 275

transdisciplinario en el que el actor (que bien puede ser pintor, músico, bailarín o escultor) se relaciona con una disciplina artística distinta a la que haya cultivado profesionalmente, en un espacio abierto a una “ecología de saberes” ya que Adorno Irizarry incorpora, en el lugar de la creación, las voces e historias provenientes de la imaginación, los sueños, las historias de vida y la intuición además de los conocimientos estéticos y filosóficos que se investigan durante el tiempo de montaje.

La “metodología de la pregunta” que utiliza Pedro, busca tocar de lleno a los actores y sintonizarlos con sus cualidades para que los personajes que surjan no sean sólo una representación de algo, sino que el actor viva ese personaje habiendo encontrado conexión con él. En el caso específico de Ojos de Oller, antes de yo llegar a los ensayos, Pedro había iniciado ese viaje con sus colegas artistas. No es sólo algo que él dirige sino de lo que participa activamente. “Obviamente yo hago esas imágenes de París, conectado afectivamente con la memoria de la visita mía de 10 días de ir a presentar El Clown allí. Esperé 20 años para ir a París.”³¹ Una vez Pedro se haya parado “frente al espejo”, comienza a trabajar con los actores “partiendo espiritualmente de la constelación familiar y las cosas no resueltas que generan estancamiento.” Adorno procura, constantemente, buscar “un elemento existencial y espiritual muy importante” en el actor para contar la historia que se va concibiendo en los ensayos.” El director añade que:

“yo estoy tratando de identificar en las personas con que trabajo, los lugares de sí mismos que son desconocidos. Esa persona me va dando las coordenadas para ponerse en contacto con eso. En medida en que nos conectamos, podemos esculpir mejor, componer mejor y actuar mejor porque estamos sacando a la luz lo incómodo, lo que no se ve, lo que no es evidente.”³²

³¹ Pedro Adorno Irizarry, *Charla con Cristina Vives Rodríguez*. 4 de marzo de 2013. Puerta de Tierra, San Juan, Puerto Rico.

³² *Ibid.*

Para Pedro, que el actor entre en una posición de riesgo, mirando al dolor de frente, es vital para la transformación personal y colectiva a través del arte. Como él y la Prof. Mayra Rivera subrayaban en el salón de clase, dar ese “paso atrás” nos permite entrar en diálogo con todas las partes de nuestra personalidad y nos deja elevar el nivel de comprensión acerca de lo que hacemos en el mundo y lo que plantean los demás.

“Yo llegué al arte para buscar contenido. Para entender la existencia del ser humano con el universo y cómo habitan dentro de sí, los bosques y cómo son las relaciones políticas, sociales, de pareja, filiales, de amistad, de los pueblos y las comunidades. Incluso en la soledad tú puedes entrar en un nivel mayor de entendimiento y belleza.”³³

Abordando el arte desde la variedad artística y dejando fluir la “información adecuada” personal, mirando de frente a los temores y dialogando con los colegas artistas, se cruza un umbral introspectivo y colaborativo que amplía la oportunidad de sanar procesos individuales y comunes. De esta manera, se puede concebir un arte orgánico que nos conmueva y que ofrezca una apertura al descubrimiento de las voces que nos habitan, para reconciliarnos con nuestra presencia en el mundo y hacer de ella una existencia comunitaria con poder transformador.

Mi experiencia personal en Agua, Sol y Sereno, por casi dos años, me ha sumergido en el proceso de no temer a ser yo misma. Lo que comenzó como un internado de estudios me llevó a formar parte de la compañía y, poco a poco, he ido profundizando en los diálogos internos y externos. En momentos, me ha dado risa y en otros, llanto. En los dos casos, a través de la música, la escultura en barro, el papel maché, la actuación y la pintura, he entrado en contacto con esos atributos esenciales característicos de mi personalidad. He narrado mis fragilidades y dibujado mis fortalezas. Así, he podido abordar el estudio y la interpretación de la música académica desde un lugar en el que mis

³³ Ibid.

sentimientos y procesos son importantes y en el que compartirlos me ha proporcionado una mejor comprensión de mi trabajo y una atmósfera activa pero conciliada para practicar y tocar la flauta.

Antes de pasar a la presentación de mi propuesta para los estudiantes y profesionales de la música académica, comparto un intercambio de palabras con la Prof. Mayra Rivera Rivera que me parece pertinente compartir. (Junio 2014)

Mayra: ¿Por qué buscar prácticas/conceptos/respuestas en el entorno de otras prácticas artísticas, no específicamente musicales?

Cristina: Es una forma de salir de lo conocido y lo cómodo haciéndote repensar las costumbres. Como me hablaba Brenda Hopkins Miranda, emprender cosas distintas te devuelve la sensación de ser principiante. Te hace receptiva a nueva información. Los nuevos conocimientos siempre encuentran su eco en la música, por supuesto.

Mayra: La "música académica" a menudo se maneja como un entorno disciplinario cerrado - es decir, inclusivo de unas prácticas y excluyendo otras, pero también como una práctica pertinente en sí misma, sin necesidad de buscar justificaciones en una realidad social o cultural específica...

Cristina: Yo no creo que sea realmente posible separar los contextos sociales (ni introspectivos) del mundo artístico porque ellos inciden en nuestras vidas a cada segundo.

Capítulo 4

Música simbiótica: una propuesta alterna dentro del campo musical académico.

Esta propuesta alterna de abordar la práctica y la interpretación instrumental, nace de mi inquietud por ayudar a difundir maneras de hacer música que no estén enfocadas solamente en la adquisición de una destreza técnica a través de estándares de competitividad. Quiero promover formas de trabajo académico-musical que tengan una visión integral del arte sonoro. Es mi intención ayudar con este proyecto cultural a que en la enseñanza y la interpretación musicales haya espacio para la conversación y se cuiden los procesos de cada persona. Deseo que con estos principios se produzca una comunidad artística que deje fluir las capacidades de todos a su tiempo “potenciando la riqueza artística de sus creaciones.” (Mayra Rivera Rivera 2014)

A raíz de mi experiencia personal durante los años de entrenamiento y ejercicio profesional en el campo de la música, sumada a mi integración al colectivo teatral Agua, Sol y Sereno, me preguntaba cómo ser traductora del conocimiento adquirido para ponerlo en relieve ante los demás compañeros músicos y ayudarles a encontrar puntos de vista. El primer paso fue escribir y describir todo aquello que se me ocurría para hacer de la actividad musical una con la que me sintiera verdaderamente cómoda. De esa etapa, surgieron ideas para repensar los procedimientos tradicionales de invertir tiempo en el estudio de un instrumento musical. Por ejemplo, en lugar de concentrar toda la energía solamente en pulir una técnica, con enfoque en corregirla, cada ejercicio técnico bien puede ser recibido y procesado con todos los sentidos para descubrirla. Es posible emitir las notas sintiendo dónde y cómo está cada parte de nuestro cuerpo y cómo éste se relaciona con el instrumento y los sonidos. La respiración natural puede encontrar un camino libre y los oídos prestar atención a las vibraciones de cada nota. Del mismo modo,

cada mano tiene una experiencia propia. Los dedos son cómplices en la producción de la música. Podemos sentir con las yemas de los dedos las llaves (cuerdas, cueros, teclas o palos) del instrumento y conectarnos con la forma que cada uno de ellos tiene para moverse, les ayudamos con nuestra mente y la constancia a generar un movimiento cada vez más ágil, fluido y orgánico. La repetición de un ejercicio no debe ser con recriminación de aquello que no sale o con frustración de lo poco que podemos hacer y lo mucho que nos falta por mejorar. Las repeticiones de algo que aún está crudo deben hacerse con paciencia y afecto *“en conciencia de que con cada sonido y silencio, con cada nota segura y con cada inseguridad, recorreremos un paisaje de nuestras propias complejidades, de nuestra experiencia heterogénea que es también la fuente de nuestros múltiples conocimientos y percepciones y de nuestra capacidad de transformar lo que ‘toquemos’.”* (Mayra Rivera Rivera 2014) Podemos mantenernos alertas y alegres de estar recorriendo ese camino que indudablemente nos conducirá a la interpretación de música más compleja. No tenemos que castigarnos por los errores que surjan en el trayecto porque ellos son parte de nuestro crecimiento.

Durante el recorrido de esta investigación comencé a cambiar algunos hábitos mentales y físicos a la hora de interpretar. Empecé a calentar mi cuerpo y a utilizar los recursos de escritura y dibujo que fueron creciendo en Agua, Sol y Sereno, durante las horas de estudio. Además, presté más atención a mis instintos y a aquellas cosas que, no necesariamente musicales, me sintonizaban con el entorno y con mi interior, preparándome integralmente para el tiempo de tocar la flauta. Por ejemplo, además de escuchar alguna de mis canciones favoritas, tomar un baño de sol, encender incienso o leer alguna frase de un libro apreciado.

Una frase de Pedro Adorno contiene una hermosa y completa razón por la cual este proyecto es pertinente para el mundo de la música y el arte: “para proteger lo bueno, hablar de los procesos, salir de la hostilidad, ver el arte como herramienta de concientización, conmoción estética y búsqueda. Entrar en el juego de atreverse a contar historias de procesos que redefinen.”³⁴ Este acercamiento filosófico a la enseñanza y la interpretación de la música académica, nos ayuda a superar el miedo propio y al de estar con aquellos que son diferentes a nosotros. Pedro me comentaba un día que “el diálogo interno y la sinceridad, ponen nuestros saberes en conversación con los que llegan y conocer lo natural y esencial en el ser lleva a una mejor interpretación.”³⁵

El prototipo de talleres “Música simbiótica” que aquí presento, parte de una filosofía que valora el proceso creativo (inherente a cada personalidad) y tiene el propósito de fomentar el respeto por los procesos de cada estudiante y profesional de la música. Que cada uno de ellos pueda mirarse y desde ahí desenvolverse con gracia en el estudio musical desde un punto de vista que se sintonice con su ser. La idea de hacer estos ensayos/talleres surgió sobre la marcha de la investigación, justo antes de comenzar los ensayos con un grupo de amigas para tocar una obra musical al final de la presentación pública de este proyecto. Pensé que sería una buena oportunidad para iniciar una plática de este tema con colegas del mundo de la música clásica y ver cómo sería su recepción y reacción. Debo hacer la aclaración de que, la selección de las participante no se hizo objetivamente ya que yo las había contactado, como mis amigas, para que me acompañaran a tocar, antes de decidir dar un primer paso para la aplicación de este proyecto. Por lo tanto, esta primera etapa no incluye a participantes del género masculino,

³⁴ Pedro Adorno Irizary, *Charla con Cristina Vives Rodríguez*. 4 de marzo de 2013. Puerta de Tierra, San Juan, Puerto Rico.

³⁵ *Ibid.*

a personas mayores de 33 años ni a colegas músicos que no sean familiares a mí. A pesar de esta limitación, me parece relevante el proceso vivido por mis amigas flautistas Vimari Colón León, Viviana Díaz Ríos, Nathalia Pérez García y yo durante cinco sesiones de dos horas cada una. Este cuarteto de flautas ha sido un grupo focal particular que nos arroja, de todos modos, información valiosa para comenzar a sembrar formas alternativas de ver, saber y hacer música clásica. A continuación, presento una descripción de los ejercicios con los que trabajamos durante las sesiones de ensayos a los que he aludido antes, siendo estos el inicio de un compartir de infinitas opciones para el desarrollo musical de un individuo o una comunidad.

Música simbiótica

Participantes: *Vimari Colón León, Viviana Díaz Ríos y Nathalia Pérez García*

Taller/ensayo # 1. 23 de abril de 2014. 6:30- 8:00 pm

1- Introducción con contexto fotográfico.

Como inicio del compartir, les narré a las flautistas la historia de cómo había surgido el proyecto. Dialogamos sobre los sentimientos compartidos durante nuestros años de formación musical. Platicamos sobre cómo nuestros gustos (esas cosas con las que nos identificamos y que disfrutamos diariamente), quedan rezagados muchas veces por pensar que no tienen cabida en el sector de la música clásica pues no necesariamente son bien vistos por un grupo de gente. (Ej. Improvisar en el género de la salsa, ir a conciertos de música pop, etc.) Les conté sobre Agua, Sol y Sereno, cómo entré al grupo con la obra "Ojos de Oller" y lo diferente que me había sentido cuando hice música allí. Éste momento generó un espacio de diálogo entre todas en el que emergieron temas variados acerca de los paradigmas tradicionales de aprendizaje en la música clásica y los distintos tipos de dolor que, en ocasiones, pueden causar.

3- Saludo improvisado para generar conexión y sintonía entre las músicas.

Saludo creativo en el que cada una tocó libremente mirando a los ojos de una de las compañeras. Se hizo primero en parejas y luego, las cuatro juntas, iniciamos una "conversación" con las flautas, interviniendo según deseáramos. Este ejercicio puso en relieve, la capacidad de desenvolvimiento con el instrumento sin tener una partitura a la mano y partiendo de una expresión personal con la que se podía dar cuenta de lo que duele, lo que se respira y lo que conforta, en el momento.

4- Estiramiento del cuerpo.

El ejercicio pretendió que al seguir a una líder, cada una de las participantes tuviera unos minutos para poner en práctica sus saberes al respecto del cuerpo, en especial en su contexto musical. Cada una de las flautistas tiene variados conocimientos en técnicas como yoga, Body Mapping y Técnica Alexander que fue muy enriquecedor compartir y del mismo modo, integrar al proceso de ensayo, junto con los diálogos sobre nuestros modos de sentir la música.

Taller/ensayo #2. 27 de abril de 2014. 1:00 - 3:00 pm

1- Lectura a primera vista/Documentación del sentir.

Les pedí a las participantes que, mientras leían la obra dispuesta en el atril (El coquí, danza por José I. Quintón) prestaran atención a lo que iban sintiendo durante el pasar de la música y que, al finalizar de tocar (mediante la escritura), expresaran lo que hubieran experimentado, tomando en cuenta todas las reflexiones hechas anteriormente sobre aquello que nos afecta al tocar.

2- Caja de los pensamientos.

El propósito de este ejercicio es hacer conscientes las cosas en las que pensamos al tocar. Las flautistas tenían la opción de parar en algún punto de la música y contestar la pregunta: ¿En qué estabas pensando? Esto requiere, para un buen resultado, que los participantes sean sinceros. Las jóvenes podían dibujar o escribir para reflexionar sobre por qué llegan esos pensamientos. Las ideas tienen una razón de ser y cuando nos visitan en el momento de estudiar el instrumento, no hay porque verlas como una distracción que molesta o entorpece el aprendizaje. Es mejor reconocerlos y usarlos para darle vida a la

música que se interpreta. Tocar usándolos de motor e inspiración. ¡Una oportunidad de oír nuestras voces!

3- Crear una historia partiendo de la pieza seleccionada. Compartirlas y disfrutarlas. Ver si hay puntos de comunión y diferencias. *La pieza seleccionada fue “Sarabande” de Claude Debussy, perteneciente al período impresionista. De entre otras obras que se leyeron durante la primera reunión, “Sarabande” fue del agrado de todas por las interesantes armonías que propone.

Para todas, fue inicialmente difícil tocar e ir imaginando la narrativa que la música les sugiriera porque estábamos más concentradas en la parte técnica, leyendo con cuidado la *particella*. Cuando pasó más tiempo, a todas nos fueron llegando visiones de paisajes naturales: árboles, lagos, caminos en el campo. Esto nos permitió encontrar conexiones y diferencias en lo que la música nos provocaba, enriqueciendo el proceso de potenciar su sonoridad.



Ejemplo de narrativa pictórica (Lago con hoja)

Taller/ensayo #3. 2 de mayo de 2014. 7:00 - 9:00 pm

1. Resumen de lo que se había experimentado en las reuniones anteriores.

2. Calentamiento - Seguir a la líder.

3. Saludo improvisado individual. Las demás escuchando.

4. Seleccionar palabra o sonido para reconciliarnos con el proceso del error.

Este paso lo dimos porque aceptar el error como una parte de nuestro desarrollo es vital para ir superando los paradigmas de “aguantar presión” dentro del quehacer musical académico. Querer evitar el error cohibe al músico, haciéndolo sentir tenso y temeroso de su interpretación. Sin embargo, este intento de conciliación ha sido difícil de aplicar. Al hablarlo, aunque cada una mencionó una palabra corta de celebración como: “nice” o “yey”, éstas no se enunciaron durante el transcurso de los ensayos en los momentos en que hubiera hecho falta. Corresponde entonces, procurar estar conscientes del sentimiento que nos provoca una equivocación cuando ocurre y pensar en el origen de esa sensación. Posiblemente pensar en alguna palabra o imagen de reflexión (más que de “celebración”), ayude al intérprete a observar mejor ese proceso y así reconciliarse con el concepto del error.

5. Para liberar la imaginación.

Cada cual creó movimientos usando la flauta como si fuera otro objeto. Las demás adivinaron cuál era ese objeto. (2 por persona.) Posteriormente, cada una escribió los dos objetos que representó y el por qué creían que habían lo escogido. (ej. La flauta es el remo

de una tabla, etc.) Las participantes hicieron el ejercicio y seleccionaron objetos que estaban directamente relacionados con lo que la forma de la flauta les evocaba (ej. un lápiz) y con actividades pertenecientes a sus afectos (ej. ir a la playa). Esto es importante por dos razones. Una es que crear esas imágenes les permitió dejar la mente libre dentro un marco musical, que les diera paso a la preparación para el ensayo. La segunda es que, con el ejercicio, se ofrece una oportunidad para recordar alguna cosa o persona directamente relacionada con la participante haciéndole entrar en contacto con sus emociones antes de comenzar a tocar. Ambas cosas son recursos que proporcionan una gran cantidad de energía para el procedimiento musical.

6. Con la imaginación más despierta, dos de las flautistas tocaron sus partes de la pieza (*particelle*), mientras las otras dos hacían movimientos con el cuerpo dejándose llevar por los ritmos y fraseos que escuchaban. Luego se rotaban y, al final, se tomaron unos minutos para, brevemente, describir la línea narrativa que, para ellas, acompañó esos movimientos.

Este ejercicio fue muy productivo. Las flautistas entraron en contacto más directo con las cuatro voces de la pieza, ya que al aislar las voces de dos en dos, podían tener una audición más precisa de las partes. En este sentido, técnicamente, les proveyó información valiosa sobre armonía, ritmo, fraseo y timbre que les sirvió como recurso a la hora de interpretar la obra nuevamente. Al mismo tiempo, esta danza sirvió para conectarlas mejor con los sonidos y permitió la posibilidad de reconocer, dentro de las líneas narrativas que surgieron, información adicional a la técnica (ej. Sensualidad, inconclusión, búsqueda, misterio) que nutrió la evolución musical del montaje de la obra.

7. Dibujo (crear gráficas de algún ejercicio o pasaje musical). Este ejercicio se hizo con los compases 13 y 14 de la obra que se estuvo trabajando, "Sarabande". La frase contenida en ellos es un unísono, es decir, que todas las voces tienen exactamente la misma música. Esto conlleva retos técnicos pues se espera que la frase suene como si fuera tocada por una sola flauta. Se debe llegar a un consenso de color, articulación, matices y respiración. Para llegar a un acuerdo, abordé la examinación detenida de esos compases desde la diferencia, pidiéndoles que dibujaran su propia interpretación de la breve frase.



Compases 13 y 14 de "Sarabande"

Graficas de las participantes:



Las tres gráficas mostraban cómo sonaba ese fragmento para cada una de las flautistas. Todos resultaron ser diferentes pero en el diálogo se reveló un punto en común que tenía que ver con la estabilización y fusión de la columna de aire de todas para producir un sonido cálido y a la vez robusto. Partiendo de ahí, pudimos reorganizar la manera de tocar esos compases y lograr un sonido conjunto.

Taller/ensayo #4. 7 de mayo de 2014. 7:00 - 9:00 pm

1- Calentamiento corporal.

Vimari, Nathalia y Viviana caminaron por el salón en distintas velocidades (usar grados de lento, andante, moderato, allegro y presto). Luego, lo hicieron asumiendo estados particulares (como ser vieja y niña, etc.) La intención de este calentamiento era que las participantes entraran en una relación directa con su cuerpo antes de tocar. Que se observaran al caminar y corriendo a distintas velocidades. La finalidad de este calentamiento fue que exploraran las maneras en que su cuerpo es capaz de moverse de modo que en una situación de interpretación puedan tenerlo como recurso de balance y apoyo técnico y también emocional.

2- Diálogo sobre Debussy y el impresionismo francés. Todas las flautistas buscaron información histórica sobre ese tema y cada una aportó datos distintos que nos ayudaron a conectar con el origen de la obra seleccionada y a relacionarlo con nosotras mismas, nuestra experiencia como seres humanas e interpretadoras de esa obra en el contexto personal y colectivo de nuestro momento.

3- Intercambiar la *particella* (parte).

La intención de este intercambio fue que, rotando durante la pieza sin parar demasiado, todas tuviéramos la oportunidad de tocar una sección de las líneas melódicas de las demás. Se hizo sin hablar. La que estuviera en la silla de la primera flauta daba la señal para continuar en donde nos habíamos quedado luego de la rotación. Este ejercicio fue muy bueno. Trajo una concentración que permitió que cada una prestara atención a lo que se tocaba en términos visuales y auditivos. Quedaron subrayados muchos elementos

musicales (ritmos diferentes o contrapuestos, armonías disonantes, relatividad de los matices), lo que nos permitió trabajarlos con mejor precisión. Además, ponernos en “el lugar de la otra” ayudó a que todas sintiéramos un mayor grado de comprensión y conexión hacia las demás.

4- Repasar “de arriba abajo” tocando en distintos puntos del salón.

Nos movimos a las esquinas del salón luego de haber discutido los descubrimientos del ejercicio anterior. Tocamos la obra sin parar. Al final, sin hablar, nos reunimos en un círculo en medio del salón y hicimos un saludo energético. Sentimos una mejor conexión durante la obra en términos de ritmo, sonido, respiración, contacto visual y movimiento corporal. El resultado fue una interpretación mucho más madura. Con textura cálida y conmovedora.

Taller/ensayo #5. 20 de mayo de 2014. 7:00 - 9:00pm

1- Diálogo sobre el proyecto y el propósito del mismo. A modo de cierre tuvimos un interesante diálogo sobre los paradigmas de la educación musical tradicional. Charlamos sobre las cosas que no se hablan en ese contexto y enumeramos varias cosas que se pueden hacer para integrar, al estudio de la música clásica, acciones que nos den energía y motivación para continuar aprendiendo. Una de las flautistas, por ejemplo, mencionó que los músicos de un conjunto podrían empezar sus temporadas de ensayo haciendo una autobiografía creativa, en especial, si son gente que no se conoce mucho. Además, conversamos sobre el proceso de introspección cuyo resultado, aunque a veces puede doler, nos permite recibir nueva información de nosotras mismas para transformar nuestra actividad en el mundo que nos rodea. Hablamos sobre la resistencia al cambio y la

necesidad de que cada músico, durante su entrenamiento y vida profesional pueda ser aceptado por quien es y no sólo por como toca.

2- Repaso de la obra "Sarabande". Luego de la larga plática anterior, con sólo tocar la obra una vez, todas sentimos que la obra estaba muy bien sintonizada a pesar de que llevábamos más de una semana sin reunirnos.

* A continuación incluyo otros posibles ejercicios para experimentar que no utilicé en los talleres con el cuarteto de flautas:

A. Dibujar la mano. Ejercicio aprendido con Pedro Adorno.

Anotar en ella las comunidades que la persona sienta presentes en su vida (el pueblo donde creció, familiares o amigos, mascotas, etc.) También puede hacerse con premisas musicales. (Hacer reflexión sobre la importancia de los dedos para los músicos.) ¿Cómo suenan tus manos?

B. Cannibal Calibán de Francis Schwartz (u otra pieza experimental) como ejercicio de riesgo en la música. Contemplé el trabajo con esta obra como un recurso para sacar de la "zona cómoda" a los músicos especializados en el repertorio más clásico. Esto con el fin de que el participante descubra información que le ayude a tener mejor entendimiento de su ser y enriquecer sus procesos y su experiencia artística.

C. Escritura creativa (Referencia Sylvia Bofill)

D. Lecturas breves o de citas relacionadas a un tema pertinente (de cualquier índole).

F. Composición (individual y colectiva)

* Con este trabajo, aliento a quienes decidan incluir en su andar, modos alternos de hacer y aprender música, a que creen ejercicios, prácticas y métodos propios que se sintonicen con lo que cada uno necesite. De este modo tendremos más experiencias que compartir y más opciones para nutrir nuestros procesos artísticos, académicos y personales.

Conclusión

La experiencia de hacer “Música simbiótica” para el montaje de “Sarabande” (que incluyó diálogos sobre los paradigmas de la educación musical y ejercicios creativos y transdisciplinarios durante los ensayos), nos dio la oportunidad de pensar. Pensar, por ejemplo, en los conceptos de lo “perfecto”, la “aceptación” y lo “técnico”. Vimos que hay formas alternativas de expresar lo que se piensa y se siente sobre la música que se está interpretando. Conversando, pudimos darle espacio a lo que sentíamos al momento de tocar (cansancio luego del trabajo, la tristeza de un pie lastimado, la ansiedad de entregar una tesis de maestría, etc.) La combinación de esos elementos, junto a nuestros variados conocimientos, produjo un mejor entendimiento de lo que ya sabíamos (estrategias para controlar la afinación, el fraseo o los matices, por ejemplo). Así, se fue generando un espacio de interpretación más relajado y enfocado para las flautistas, que hizo crecer a la hermosa obra de Debussy.

Debido a la inmensa riqueza que produjo el que cada flautista compartiera los conocimientos y emociones que deseaba expresar sobre la música, la flauta o cualquier suceso importante, fuimos testigos de que se puede cultivar una técnica instrumental de alto nivel desde una postura colaborativa en lugar de competitiva. Se redujeron las tensiones que suelen darse en los ensayos grupales y hasta en la práctica individual y cuando llegaba la hora de ir al instrumento, estábamos listas para hacer música sin tener temor de sentirnos bien o mal en el proceso, sabiendo que cada sentimiento es valioso para descubrir chispas que dibujan nuestros caminos artísticos. Poder estudiar y tocar la música con animada y tranquila energía hace una diferencia grande en los propósitos de

vida que un músico decida seguir porque éste, sintiéndose seguro y entusiasmado, entrará en un universo artístico que le permitirá desarrollarse orgánicamente. Una carrera musical emprendida desde un lugar con constelaciones afines al intérprete, emitirá música que encuentre ecos que provoquen las más profundas transformaciones.

Para mí, lo importante de los procesos que se vivieron durante "Música simbiótica", ha sido que mis compañeras y yo tuviéramos la posibilidad de tocar con confianza en el trabajo hecho y discutido, conscientes de lo que cada una tenía para aportar a los sonidos y silencios que se escucharon la tarde de la presentación pública de este proyecto. Pudimos tocar con la tranquilidad de que habíamos comenzado a mirar nuestros procesos y a vivirlos con la música por dentro.

Bibliografía

- Adorno Irizarry, Pedro. *Charla con Cristina Vives Rodríguez*. Puerta de Tierra, San Juan Puerto Rico. 4 de marzo de 2013.
- Bartel, Lee. What is the Music Education Paradigm? *Questioning the Music Education Paradigm "Research to Practice: A Biennial Series."* vol. II (2004) Toronto: Canadian Music Educators Association.
<http://www.bartelcameronassoc.com/music-education-paradigm.htm>
- Bohm, David y F. David Peat. *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Trad. Joseph M. Apfelbäume. Barcelona, España. Editorial Kairós, 2003.
- Colón León, Vimari. *Notas comparativas sobre las metodologías de Orff y Kodály con las metodologías de enseñanza musical en el Departamento de Educación de Puerto Rico*.
- Damasio, Antonio R. *The Neuroscientist Toward a Neurobiology of Emotion and Feeling: Operational Concepts and Hypotheses*. 1995 1: 19. DOI: 10.1177/107385849500100104
<http://nro.sagepub.com/content/1/1/19> <http://nro.sagepub.com>
- de Sousa Santos, Boaventura. "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto 2006. ISBN 987-1183-57-7
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Diccionario virtual de la Real Academia Española (<http://lema.rae.es/drae/>)
- Fiet, Lowell. *El teatro puertorriqueño reimaginado: Notas críticas sobre la creación dramática y el performance*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Callejón, 2004.
- Gómez Aponte, José Félix. *La puesta en escena del teatro puertorriqueño (1950-2000)*. San Juan, Puerto Rico: Editorial del Instituto de cultura puertorriqueña, 2012.
- Gómez de la Iglesia, Roberto. "Gestores culturales: nuevos profesionales y nuevas organizaciones para la complejidad social." *Primeras Actas del Congreso Internacional sobre la Formación de los Gestores y Técnicos de Cultura*. 2005.
- Hopkins Miranda, Brenda. *Charla con Cristina Vives Rodríguez*. Hato Rey, Puerto Rico. 5 de mayo de 2014.
- Margulis, Lynn. *Planeta simbiótico: un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Trad. Victoria Laporta Gonzalo. Barcelona, España: Editorial Debate, 2002.
- Ochoa Gautier, Ana María. *Entrevista con Oído Salvaje*. Centro Experimental Oído Salvaje (<http://vimeo.com/50535928>)
- Suzuki, Shinichi. *Hacia la música por amor: nueva filosofía pedagógica*. Trad. José A. Cadilla. San Juan, Puerto Rico: Ramallo Bros. Printing Inc., 2003.
-