

Educación musical intencional: Movilizaciones semióticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal

Miriam Ortiz Cortés
miry.ortiz@gmail.com

Irma Susana Carbajal Vaca
susana.carbajal@edu.uaa.mx

Introducción

Desde una perspectiva fenomenológica, sustentada en la semiótica del aprendizaje (Cárdenas-Castillo, 2001), se analizó el proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso de dirección orquestal. Se presentan resultados de observaciones y entrevistas realizadas durante un taller de dirección orquestal en una institución de educación superior. El análisis logrado nos acerca a la comprensión de los signos y los registros semióticos implicados en la didáctica de la dirección orquestal, lo que a su vez orienta la elección de estrategias pedagógicas que sean acordes con las intencionalidades docentes. Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación PIE21-1 “Formación de directores orquestales: Acercamiento fenomenológico a la propuesta pedagógica de Jorge Pérez-Gómez”, registrado ante la

Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Lorenzo de Reizabal (2017) señaló que la didáctica de la dirección orquestal se ha caracterizado por su empirismo. Los conocimientos son transmitidos de manera oral, de maestro a alumno, siendo este un imitador y reproductor de las indicaciones del maestro, sin cuestionar ni justificar sus decisiones. Esta misma autora afirmó que para dirigir una orquesta es necesario conocer profundamente la música, pero ¿cómo llega el estudiante a tal conocimiento?, ¿cómo interactúa con la música hasta lograr tal profundidad?

Comprender en profundidad una propuesta didáctica requiere un acercamiento a las intencionalidades pedagógicas no explícitas. En esta búsqueda, la documentación de experiencias de enseñanza-aprendizaje recuperadas directamente de la interacción del autor con los usuarios de la propuesta ha sido una herramienta metodológica viable (Carbajal-Vaca, 2019 y 2020). La intencionalidad es la característica de la conciencia que nos hace responsables de nuestros actos (Venegas-García, 2010). Este tipo de aproximación, articulada al sustento teórico de la semiótica, acerca al investigador a la comprensión de los procesos cognoscitivos que toman lugar en la educación. Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo dentro del aula de música, a través de esta visión, ofrece la posibilidad de ajustar constantemente la práctica del docente, quien enfrenta el reto de movilizar los registros semióticos que posibilitarán una noesis musical compleja (Carbajal-Vaca, 2018). Identificar los múltiples registros semióticos comprometidos en el proceso es un conocimiento que repercute en la elección de estrategias didácticas adecuadas y en la intencionalidad de las acciones educativas.

Una manera de lograrlo es participando en cursos de dirección orquestal. Desde 2016, el doctor Jorge Pérez-Gómez¹ ha contribuido en la formación de directores de orquesta en México, mediante la impartición de cursos y talleres en distintas universidades.² Algunos de estos cursos han sido implementados en el marco del Proyecto Revueltas,³ gracias a la coordinación de la doctora

1 Reconocido director de orquesta de origen mexicano, con una amplia y reconocida trayectoria internacional como pedagogo. Profesor emérito de la Universidad de Nuevo México.

2 Conservatorio de las Rosas, en 2016 y 2017; Universidad de Guanajuato, en 2017; Universidad Veracruzana, en 2019; Universidad Autónoma de Aguascalientes, en 2019.

3 Proyecto de varias dimensiones, cuyo objetivo principal es difundir la música del compositor Silvestre Revueltas e impulsar su investigación mediante la coyuntura entre la Universidad de Nuevo México, la Associazione Italiana Silvestre Revueltas, el Instituto de Cultura y la Universidad de Guanajuato.

Adriana Martínez Maldonado, del departamento de Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. En este esfuerzo educativo, el doctor Pérez-Gómez ha utilizado un manual de su autoría titulado *Handbook of Conducting Technique* (2015); de ahí el interés en conocer con mayor profundidad la propuesta didáctica a través de un proyecto de investigación. La participación constante de estudiantes y profesores en los cursos es muestra del valor que se ha dado a su contribución.

El curso a partir del cual se obtuvo información para la elaboración de este análisis constituyó un módulo de continuación dentro del Proyecto Revueltas y se llevó a cabo del 3 al 14 de febrero de 2020. Cada clase duró alrededor de cuatro horas. Se contó con la participación de seis alumnos de las licenciaturas en Composición e Instrumentista. El contenido del curso se desarrolló a partir de los principios básicos de la técnica de la dirección orquestal enunciados en el *Handbook of Conducting Technique* (Pérez-Gómez, 2015).

Las herramientas de recolección de información fueron observaciones no participantes y entrevistas. Las observaciones logradas tuvieron como principal objetivo la descripción de situaciones para captar la manera en que los participantes estructuran y organizan su propia realidad (Sabariego y Bisquerra, 2009). Las entrevistas se sustentaron en la perspectiva de Taylor y Bogdan (2000), quienes las describen como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, [...] dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 100).

Se lograron tres entrevistas: al doctor Jorge Pérez-Gómez y dos de los estudiantes que fueron más constantes en la asistencia al curso (E1 y E2). El objetivo principal fue describir el proceso de preparación de una obra musical para poder dirigirla, con la finalidad de conocer cómo se lleva a cabo la interacción entre el estudiante y la obra musical sobre la base de los contenidos del curso. Los participantes dieron su consentimiento para ser grabados en audio y se les explicó en qué consistiría su colaboración en la investigación; declaración que fue registrada en la grabación.

En la revisión del estado del arte para el texto que aquí se presenta, se encontró que el surgimiento y el desarrollo de la dirección orquestal como profesión se relaciona estrechamente con la historia y el desarrollo de la orquesta dentro de la tradición musical occidental (Brandao, 2011). En el *Grove Dictionary of Music*, Spitzer *et al.* (2001) señalan que la palabra dirección adquirió

su significado actual en el siglo XIX, cuando la práctica se desarrolló en su forma moderna. Adicionalmente, de acuerdo con estos autores, la dirección orquestal moderna combina al menos tres funciones: 1) el director marca el compás con sus manos o con una batuta durante la interpretación; 2) el director toma decisiones interpretativas sobre las obras musicales e implementa estas decisiones en el ensayo y en la interpretación; 3) el director participa en la administración del conjunto musical.

En 2016, Villarreal-Rodríguez realizó un análisis del desarrollo histórico y social de la dirección orquestal como profesión en Europa y América, con énfasis en su evolución en México durante la primera mitad del siglo XX. Señaló que el director de orquesta, además de poseer conocimientos musicales, debe auxiliarse de aspectos extra musicales como la motivación, la lectura del lenguaje corporal y de la gestualidad, entre otros. En esta investigación, el autor cita las palabras de Carlos Chávez contenidas en la *Revista Nuestra Música*, en 1946, respecto de la dificultad que conlleva la enseñanza de la dirección orquestal:

¿Se debe y se puede enseñar metódicamente a dirigir orquesta? La contestación es afirmativa. Es absolutamente necesario hacerlo. Mientras más difícil y compleja sea una materia, más se debe sujetar a un estudio metódico. Por otra parte, es perfectamente posible hacerlo, aunque sea difícil, laborioso y costoso (Chávez en Villarreal-Rodríguez, 2016, p. 15).

Este documento se organizó en tres apartados principales. El primero de ellos introduce al lector en los principios de la semiótica del aprendizaje y su relación con la educación intencional. En un segundo apartado se expone el análisis semiótico del proceso de E-A de la dirección orquestal, en el que se detallan algunas de las movilizaciones que podrían ser observables en este proceso, dicho análisis se apoya en los relatos de los entrevistados. Por último, se presentan las conclusiones del trabajo.

Semiótica del aprendizaje y educación intencional

Cárdenas-Castillo (2001) reflexiona sobre la formación de representaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, centrando su atención en la comunicación

no lingüística y en explorar cómo es que el sujeto transita de los procesos de percepción a los de interpretación en ausencia de referentes culturales. Esta perspectiva es pertinente con el análisis del aprendizaje de la dirección orquestal, ya que, como lo afirma Pérez-Gómez (2015) en la introducción de su texto, el éxito del director radica en lograr un gesto claro y expresivo, es decir, un complejo acto de comunicación no verbal. Por otra parte, habrá que considerar que las orquestas infantiles y juveniles están conformadas por sujetos con referentes culturales muy diversos.

La función principal de estas orquestas es de integración social, de modo que en ella convergen distintas realidades:

[...] se ha logrado involucrar a cientos de niños y jóvenes, muchos de ellos de extracción humilde y en situación de vulnerabilidad. Las orquestas escuela se han convertido en refugio para muchos de ellos, donde han podido encontrar un espacio de esparcimiento y a la vez de superación y de distracción del ocio y los vicios. Así, las orquestas-escuela han sido instrumentales para generar un sentido de comunidad que ha contribuido a la reconstrucción del tejido social (Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa, 2020).

Ante este contexto, comprender cómo ocurre una representación semiótica será fundamental para el director de estas agrupaciones de jóvenes. Este contexto educativo implicará retos distintos a los que enfrenta el formador de directores en el ámbito universitario, pues estos estudiantes ya disponen de una “noesis musical compleja” (Carbajal-Vaca, 2014).

Cárdenas-Castillo (2001) despliega las nociones peirceanas de primeridad (*Firstness*) –caracterizada por la presencia de una sensación de diferencia o “relación de alteridad (identidad/oposición)” entre sujeto y objeto–, de segundidad (*Secondness*) –cuando tiene lugar la comparación entre el sujeto y el objeto– y, de terceridad (*Thirdness*) –que conduce a la elaboración de inferencias– y llega a la conclusión de que la inferencia, sostenida principalmente por la comparación y supeditada a un razonamiento lingüístico, no es posible lograrla de manera natural. Subraya que es a partir de estos tres primeros momentos en el proceso de aprendizaje que se desencadena un complejo proceso de representaciones semióticas, es decir, operaciones cognitivas cuyo resultado es almacenado en signos, pero estos no son necesariamente lingüísticos.

Una de las tareas que cumple la semiótica cognitiva de la música es estudiar la manera en que las representaciones semióticas musicales se forman en la interacción entre el sujeto y el objeto “música”. Como docentes, la consideración sobre las representaciones de las que dispone el sujeto permite dotar de *intencionalidad* a las acciones pedagógicas.

De acuerdo con Searle (2004), la *intencionalidad* es una característica de los actos del habla del lenguaje y, al mismo tiempo, de la actividad de la mente humana, a través de la cual se dirigen hacia (o sobre) objetos o estados de cosas en el mundo. Por tal razón, la *intencionalidad* pedagógica surge de razonamientos lingüísticos que no necesariamente han sido explicitados en las propuestas didáctico-musicales, porque estas se articulan, principalmente en notación musical, cuyos significados se han ido sedimentando principalmente mediante el acto de “musicar” y, en menor medida, mediante el habla.

Estudiar propuestas didácticas como la del doctor Jorge Pérez-Gómez y procesos de enseñanza-aprendizaje como el que aquí se analiza, nos guían hacia una mejor comprensión de la relación entre el qué y el cómo en la enseñanza de la dirección orquestal y sus intenciones o propósitos pedagógicos, es decir, el por qué y para qué de esa enseñanza, lo cual nos remite al concepto de *intencionalidad*, el cual ha sido considerado tradicionalmente dentro del discurso pedagógico como un elemento constituyente del concepto de educación.

Blanco (1994) señala que la enseñanza es una actividad intencional. Para García-López (1986), la intención educativa implica asignar una dirección al proceso educativo con una finalidad o propósito determinado. No se pretende en este trabajo dilucidar el concepto de *intencionalidad educativa*. Nos apoyamos, por el momento, en el concepto de García-López, quien propuso la expresión *educación intencional*.

Analizar el concepto de *educación intencional*, partiendo de la relación entre conciencia y mundo, nos sitúa más allá del planteamiento de intenciones como objetivos y nos acerca a una configuración del aprendizaje que contempla una conciencia activa, que considera las interacciones, la intersubjetividad y el sentido de la educación. Es desde esta perspectiva desde donde surge la necesidad de comprender cómo el ser humano se relaciona con la música. Una de las disciplinas que permiten esta comprensión es la semiótica musical.

Carbajal-Vaca (2014) propuso una caracterización del sistema semiótico musical para comprender las movilizaciones semióticas que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano. Esta caracterización se

fundamentó en la teoría de Raymond Duval y de Charles Sanders Peirce y describe la movilización de al menos ocho sistemas semióticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música: 1) gráfico, 2) acústico, 3) estético-expresivo, 4) estructural, 5) cinético, 6) numérico, 7) lingüístico y 8) figural-espacial. Partiendo de esta caracterización, a través de la teoría de los signos de Peirce, Carbajal Vaca realizó una descripción detallada de las activaciones semióticas y conversiones sígnicas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del piano, conformando una matriz de análisis semiótico: el modelo semiótico Duval-Peirce.

Análisis semiótico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal

En la dirección orquestal entran en juego la imaginación y la reproducción, elementos a los que Scherchen (1992) se refiere para explicar la manera en que el director de orquesta realiza en su mente una representación sonora y visual sobre la obra antes y durante la ejecución musical. Es en este plano donde la semiótica de la música nos permite comprender qué cogniciones son las que el estudiante de dirección orquestal activa, cómo se transformaría una representación en otra y de qué manera el docente de dirección puede guiar al estudiante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La base de este proceso semiótico es lo que Duval conceptuó como *conversión* (Carbajal-Vaca, 2014, p.190).

Pérez-Gómez (2015) establece que un análisis de los principios básicos de la técnica de dirección orquestal debe contemplar la relación entre movimiento y respiración, además de la claridad comunicativa del director hacia el ensamble. A continuación, se detallan algunas de las movilizaciones que podrían ser observables en el proceso enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal. Algunas de ellas se evidencian en los relatos de los entrevistados.

Se parte del hecho de que los estudiantes universitarios disponen del sistema semiótico lingüístico de su lengua materna –amplio y estable– y también de otros sistemas –no tan sólidos– conformados por lenguas extranjeras. Probablemente el primer acercamiento que el estudiante de dirección orquestal tenga con una obra musical sea a través del registro semiótico acústico. La noesis musical en ese momento podría ya ser compleja porque el estudiante

dispone de una formación musical previa; sin embargo, como director, requerirá activar otras cogniciones y propiciar otras conversiones.

Un director activa el sistema semiótico lingüístico para acceder a información escrita sobre la obra, sobre el autor y sobre el contexto histórico y geográfico en el que se creó. En este comienzo del proceso, se puede acceder a una representación lingüística del nombre del autor, el nombre de la obra, indicaciones expresivas y de tempo escritas en la partitura, entre otras. Aquí el sujeto hace uso de las representaciones previas disponibles, pero también se acercará a conceptos lingüísticos que tendrá que conocer con mayor profundidad.

Una de las estudiantes entrevistadas refirió que además de investigar el contexto de la obra, lo primero que hace al estudiarla por primera vez es escucharla, lo cual reafirma la idea de que la primera activación es acústica, seguida de la lingüística: “[...] al momento de escucharla, saber lo que yo siento para saber qué voy a querer comunicar” (E1, 13/02/2020).

Como ejemplo, referiremos la obra *Ocho por radio*, del compositor Silvestre Revueltas, que fue una de las obras trabajadas durante el curso. En el enlace colocado a pie de página⁴ se puede escuchar esta obra interpretada por la Orquesta Filarmónica de la UNAM, con Iván López Reynoso en la dirección. En un primer momento, el alumno accedería a una representación lingüística sobre el nombre de esta obra y este autor, haciendo uso de la información, ya sea previa o sea reciente, sobre estos elementos y sus contextos histórico y geográfico, pero habrá que asegurar que la comprensión lingüística del título de la obra no se quede en la superficialidad, pues este tiene implicaciones interpretativas, como lo señala el musicólogo Julio Estrada (2013, p. 17). Por su parte, el doctor Pérez-Gómez reconoció la importancia de identificar el propósito para el que una obra se escribió: “[...] comprender quién la escribió, en qué circunstancias, con qué propósito y entender un poco del contexto cultural de lo que vivía el compositor que la escribe” (Pérez-Gómez, 13/02/2020).

El musicólogo Gérard Béhague (citado en Brennan, 2020) señala respecto del título de *Ocho por radio* que esta obra puede hacer alusión a ocho minutos de música para radio u ocho músicos transmitiendo, que es el título que suele darse en inglés a esta obra: *Eight musicians broadcasting*. Brennan (2020) relata la anécdota detrás del título; señala que a Revueltas le fue solicitado componer una obra breve para ser transmitida en un concierto radiofónico,

4 Véase <https://www.youtube.com/watch?v=gJs15ftoH-c&feature=youtu.be>

por lo que echó mano de los músicos disponibles en ese momento, que eran dos violinistas, un violoncelista, un contrabajista, un clarinetista, un fagotista, un trompetista y un percusionista. De esta manera, adaptándose a los recursos disponibles, Revueltas creó *Ocho por radio*, destinado a ese conjunto instrumental tan específico.

Otra de las movilizaciones observadas en el curso se relaciona con el sistema semiótico estructural. El estudiante divide la obra en secciones principales o movimientos. Probablemente accede a una representación estructural en la que fragmenta la obra dentro de un todo y asigna un sentido a cada una de las secciones o movimientos.

Luego de eso, dependiendo de la solidez de formación teórica, el estudiante comienza un análisis armónico que corresponde con la división por secciones realizada anteriormente, con lo cual se genera un panorama de la estructura armónica de la obra. En este momento, nuevamente el estudiante podría acceder a una representación estructural de mayor alcance, que permitiría una comprensión sobre las frases, los motivos que se repiten y los elementos estructurales que dan cohesión a la obra.

En *Ocho por radio*, el estudiante podría identificar, por ejemplo, que la obra consta de tres secciones principales: allegro-lento-allegro, también podría reconocer el motivo melódico con el que inicia la trompeta y el *ostinato* rítmico en la percusión, que comienza a partir del séptimo compás (escuchar minuto 1:22 del enlace sugerido anteriormente).

Dado que los participantes observados eran estudiantes universitarios, en el análisis armónico que se mencionó anteriormente, se infiere que estarían en condiciones de significar los acordes en términos numéricos, es decir, de activar el registro semiótico numérico. Este registro también se activaría al comprender el esquema de compases y al ubicar el esqueleto rítmico. En *Ocho por radio*, el estudiante reconocería el esquema de compases que comienza en 6/8, ubicaría el esqueleto rítmico y podría pensar en dividir en octavos cada pulso. Aquí la activación numérica podría detonar un proceso de conversión de signos acústicos que permitirían una comprensión más profunda de la estructura. Enfatizamos que la noesis musical compleja se logra precisamente en la coordinación de registros distintos.

Reconocer las activaciones permite focalizar acciones concretas de práctica y de estudio. Por ejemplo: el estudiante identifica aspectos rítmicos y melódicos en la música, lo cual le permite entender cuáles son las posibles

dificultades rítmicas para él como director y también para el grupo. En esta parte del proceso, es posible la formación de representaciones acústicas. Si el estudiante-director detecta la necesidad de realizar indicaciones al grupo en cuanto a las dificultades rítmicas o melódicas, probablemente haga uso de representaciones lingüísticas.

En sus clases, el doctor Pérez-Gómez hizo uso de las representaciones lingüísticas para exponer aspectos históricos y relativos al contexto de las obras que fueron estudiadas en el curso. En una de las clases el profesor enfatizó en los elementos expresivos contenidos en las obras de Revueltas, que provienen de sonidos cotidianos en contextos mexicanos, por ejemplo, los sonidos de vendedores en los mercados o los sonidos de las ferias.

Roberto Kolb, musicólogo reconocido por sus investigaciones sobre Silvestre Revueltas, apunta que en *Ocho por radio* “escuchamos gran cantidad de melodías ‘populares’ de ‘fuerte sabor mexicano’: tipos expresivos que aluden a determinados signos convencionales del nacionalismo musical (por ejemplo, expresiones de ‘lirica infantil mexicana’, ‘música precortesiana’, ‘música de mariachi’ y otros)” (2006, p. 264).

Con este conocimiento, el estudiante podría acudir a representaciones previas sobre estos elementos expresivos de melodías “populares”. Por ejemplo, la llamada de trompeta con la que comienza la obra (minuto 1:15 del enlace sugerido anteriormente).



Imagen 1. El doctor Pérez-Gómez da indicaciones a los estudiantes durante el curso de dirección orquestal.

Una de las intencionalidades centrales en la propuesta pedagógica del doctor Pérez-Gómez es el canto. Las observaciones realizadas a lo largo de las clases dan cuenta de que el canto constituye la actividad a la que se dedica la mayor parte del tiempo transcurrido en clase. Cantar es importante para interiorizar lo que está escrito, permite internalizar el ritmo y el pulso. De acuerdo con lo expuesto en clase por parte del profesor, el acto de cantar permite la toma de decisiones en cuanto a los matices y el tempo que van con la idea musical. Cantar permite tener clara la intención, la dirección o el peso (la inflexión). Permite también que lo cantado se vuelva natural y da paso a la posesión de convicciones con respecto a la obra.

El canto, como una herramienta que utiliza el director para la comprensión de la obra, está ligado a la respiración y, para lograr la comunicabilidad con la orquesta, habrá de coordinarse con la gestualidad. Esta concatenación de movilizaciones de signos acústicos y corporales se comprende como una intencionalidad explícita de Pérez-Gómez que, aparentemente, está dispuesta claramente en la introducción del manual.

The conductor's non-verbal communication is complex. The successful conductor communicates through a clear and expressive gesture, understanding the essential relation between conducting and breathing. [...] This connection, on the other hand, will allow the ensemble to interpret the conductor's functions, and he/she will realize that contrasting gestures are essential for the clarity in the ensemble's perception of his/her intentions (Pérez-Gómez, 2015, p. 2).

Pese a esta claridad en la verbalización, Pérez-Gómez enuncia una complejidad para lograr la comunicación no verbal, la cual, desde el punto de vista de la semiótica de Raymond Duval, podría explicarse en el concepto de *conversión* de Raymond Duval. ¿Qué activaciones semióticas realiza el músico de una orquesta hasta percibir el gesto del director como claro y expresivo y comprender su intención?

Una estudiante verbalizó su proceso semiótico del canto de la siguiente manera:

[...] esto de cantar me sirve mucho porque, como digo, da la inflexión de la frase; entonces, a veces, yo al cantar, la inflexión de mi voz comunica a mi cuerpo y es donde sé que puedo lograr esa expresividad [...] la voz nos da

muchas herramientas para poder transmitir eso que de cierta forma podemos dominar porque es nuestro [...] la idea en la mente pasa de la voz al cuerpo y del cuerpo al grupo y del grupo al público (E1, 13/02/2020).

Esta descripción evidencia movilizaciones cinéticas y estético-expresivas que abren paso a la comprensión de una obra. El doctor Pérez-Gómez puntualiza cómo el acto de cantar da paso a la adquisición de convicciones:

[...] siempre cantar desde el inicio, ya sea el esqueleto rítmico o la construcción melódica para poder empezar el proceso de internalizar y construir una relación con convicción con la obra; y entonces estar listo ya con ese grado de convicción de poder demostrarle al grupo la intención en relación con los aspectos prácticos [...] cantar las melodías con dirección sabiendo cuál es el clímax de la frase, los puntos de relajamiento [...] cuando pueden cantar en detalle el material [...] entonces ya están listos para dirigir esta obra (Pérez-Gómez, 13/02/2020).



Imagen 2. El doctor Pérez-Gómez enfatizando en clase la importancia del canto.

Avanzado el proceso, el estudiante convierte los esquemas de compases, sabe cómo dibujarlos –representaciones cinéticas y gráficas– e incorpora de manera física el movimiento del dibujo del esquema de compases.

La estudiante explicó lo siguiente: “[...] dibujar los esquemas, sí lo empiezo; por ejemplo haciendo solamente el dibujo sin ninguna intención o rebote ni respiración. [...] una vez que ya interioricé todo esto ya puedo meter el gesto con la melodía” (E1, 13/02/2020).

Lo anterior apunta a que en un primer momento hay una representación cinética más simple y a medida que el proceso avanza se incorpora el gesto y la respiración para poder comunicar la intención. Sousa (1998) afirma que hay gestos específicos a los que tanto director como orquesta atribuyen ciertos significados, por lo que se hace presente la necesidad de que el estudiante se encuentre familiarizado con tales gestos. Desde la perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz (1964), en la ejecución musical conjunta se debe lograr una *relación de sintonía mutua*, para experimentar la noción *nosotros*. Así, lograr esta construcción colectiva entre los miembros de una orquesta es el reto principal del director.

Se entiende que cada obra representa una gama de retos de comprensión musical para el director que después debe ser comunicada a la orquesta. En *Ocho por radio*, por ejemplo, un primer reto para el estudiante podría ser identificar que el comienzo de la obra y la mayor parte de ella se desarrolla bajo un esquema de 6/8 y tendría que asegurar, de manera cinética y gráfica, los puntos en donde el compás cambia a 3/8 o 5/8.

En relación con las movilizaciones cinéticas, el doctor Pérez-Gómez pone especial atención en que los estudiantes se den cuenta a través de una memoria motriz de que hay ciertas restricciones de movimiento. Llama la atención que, a pesar de que los estudiantes disponen de una comprensión musical amplia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal sigue habiendo un lugar primordial para la imitación. Una de las estudiantes refirió que la imitación constituye un indicador acerca de su nivel de comprensión sobre el contenido de una obra.

[...] de hecho yo le digo al maestro que a mí me ayuda muchísimo imitarlo porque siento que a veces este tipo de conceptos causa un poco más de conflicto si uno trata de explicarlos con palabras. [...] Si los imito y puedo hacerlo,

sé que ya lo puedo dominar, porque hay veces que he tratado de imitar algunas cosas y ya cuando me atoro sé que no está entendido del todo (E1, 13/02/2020).

Esto confirma la necesidad señalada por Cárdenas-Castillo sobre la necesidad de estudiar formas comunicativas no verbales, una necesidad que ha sido descuidada en procesos de alfabetización porque se ha dado prioridad a lectoescritura verbal y numérica, pero que, como lo muestran los estudiantes, no puede ser ignorada en un proceso de formación musical.

Un estudiante hizo referencia a las observaciones que el profesor realizó durante la clase que muestran el dominio que el doctor Pérez-Gómez tiene en la comprensión de signos no verbales:

[...] lo hago yo solo y a veces él es muy observador [el doctor Pérez-Gómez], cree uno que no lo está viendo, pero sí lo ve. De repente yo lo estoy haciendo y cuando él está hablando de otra cosa me dice: ¡ven! (E2, 13/02/2020).

Durante las clases del doctor Pérez-Gómez, la imitación estuvo acompañada de observación. Con regularidad el profesor escuchó y observó a sus estudiantes durante la imitación para corregir errores de postura o errores técnicos, acciones que constituyen un esfuerzo intencional para confirmar o reafirmar la construcción de significados comunes. Al respecto Uc-Mas (2008, p. 59) señala que “la diferencia entre dar por hecho la posesión común de significados y verificar esa posesión radica en el esfuerzo consciente de uno o de ambos interactuantes en confirmar esa construcción común”.

El doctor Pérez-Gómez afirmó que el lenguaje corporal puede indicar que el alumno aún tiene dudas:

[...] a través de las preguntas que me hacen me puedo dar cuenta si han incorporado la idea a su arsenal de ideas para poder presentar la obra y, en parte, también con este lenguaje corporal, esta expresión que me dice si todavía tienen dudas [...] cuando les pido que me canten, también ahí y cuando tengo que seguir regresando a los aspectos básicos del esqueleto rítmico, por ejemplo, quiere decir que no están listos [...] (Pérez-Gómez, 13/02/2020).

La capacidad de dar las entradas de cada instrumento, ubicando dónde se encuentran dispuestos físicamente en el grupo requiere de una representación figural-espacial en estrecha relación con una representación acústica.

Una estudiante señaló que para llegar al punto en donde sabe dar las entradas primero debe tener un conocimiento íntimo de la obra:

[...] y a partir de ahí, que uno tiene muy bien pensado, esto continúa lo que es dar las entradas, saber a quién hay que ver en cierto momento y todo este tipo de cosas y ya que se llega a tal conocimiento tan íntimo de la obra se puede dar uno el lujo de modificar hasta el esquema (E1, 13/02/2020).

En el contexto de los estudiantes que son directores en orquestas-escuela con niños en educación básica, la dirección orquestal implica el conocimiento de varios instrumentos, según explica uno de los estudiantes entrevistados que dirige una orquesta infantil:

[...] a veces tenía que agarrar el chelo o la viola para ver cambios de posiciones, de digitaciones, de ligaduras, lo que era más fácil para ellos; yo tenía que tener ya una idea en la clase y en cuestión general sí tenía que estudiar dónde cambia la velocidad, dónde cambia un carácter, ese tipo de situaciones las tenía que estudiar (E2, 13/02/2020).

Siguiendo con el proceso, llega el momento en que el estudiante ubica el esqueleto rítmico (sabe dividir en octavos cada beat o pulso) y el contenido melódico (qué instrumentos participan, cómo comparten la melodía), esto le permite tomar decisiones relativas al tempo y comienza a cantar ya sea el esqueleto rítmico o la construcción melódica, probablemente accediendo a representaciones acústicas. En esta etapa del proceso, se evidencia que el estudiante recurre a representaciones estructurales, numéricas y cinéticas.

Una vez que los aspectos que se han descrito a lo largo del proceso están interiorizados, el estudiante incorpora el gesto con la melodía y a partir de ahí, posee convicciones y es capaz de demostrar al grupo su intención sobre los aspectos prácticos: las entradas, transiciones, el tempo, el ritmo, etc. Para ello, posiblemente el estudiante ya haya hecho uso de representaciones cinéticas, que le permitan exteriorizar su intención mediante la activación del registro estético-expresivo.

Ante las preguntas: ¿en qué momento te das cuenta de que ya te apropiaste de la obra, ¿cómo te das cuenta?, los estudiantes respondieron:

[...] el maestro nos lo repite muchas veces en la clase, cuando ya lo podemos cantar con inflexión, total inflexión, saber con qué matiz vamos a empezar, en qué tiempo debemos entrar o salir, cuando uno ya lo puede cantar, dice él “como si fuera una canción de cuna” sabemos que ya está hecho el trabajo, ya sólo hay que meter las manos y tratar de comunicar lo que nuestra voz nos dice a través de nuestro gesto (E1, 13/02/2020).

[...] cuando ya puedo marcar los cambios de compases sin detenerme y cuando ya conozco bien la melodía, es decir cuando ya lo tengo cantadito precisamente (E2, 13/02/2020).

También se les preguntó lo siguiente: ¿consideras que ya te es posible dar a conocer o comunicar tu intención a través del gesto, el movimiento, la respiración, etcétera?

La alumna señaló la dificultad que para ella representó la cuestión de la expresión a través del cuerpo:

[...] los directores tienen que ser muy expresivos [...] tengo ese conflicto interno de que no sé cómo solucionar esa parte de ser más expresiva, tener más expresión corporal [...] pero sí ha llegado un momento en que cuando la música me guía demasiado, sí he sentido que he llegado a tener tal grado de expresión [...] en este punto no me considero tan capaz de expresarme al 100% lo que quiero a un grupo, pero sé que con el tiempo lo puedo ir desarrollando (E1, 13/02/2020).

Respecto de la confianza en la expresión corporal, el estudiante respondió:

[...] siento que esa parte no se me dificulta y el maestro también me lo dice [...] lo que quiero conseguir, en la cuestión del gesto, no me cuesta trabajo darme a entender corporalmente; entonces me siento confiado con eso (E2, 13/02/2020).



Imagen 3. El doctor Jorge Pérez-Gómez y los alumnos del curso de dirección orquestal del Proyecto Revueltas.

Conclusiones

Este acercamiento fenomenológico, sustentado en la semiótica del aprendizaje, permitió recopilar evidencias sobre las movilizaciones sígnicas posibles en un proceso de enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal en el contexto universitario.

Las observaciones realizadas y la información recopilada mediante las entrevistas hicieron posible la documentación de ejemplos específicos en los que se reconoce que cada indicación del autor es resultado de una visión de educación intencional. Pérez-Gómez ha declarado explícitamente algunas de sus intencionalidades pedagógicas en su *Handbook of Conducting Technique*; sin embargo, observar de manera cercana la práctica y la guía personal que el autor ofrece durante sus cursos y el análisis pormenorizado a través de la teoría semiótica, permitió documentar evidencias empíricas que apuntan a verificar que la verbalización lograda en el manual podría ser insuficiente

para un estudiante que pretenda formarse únicamente mediante su lectura y aplicación de manera autodidacta.

Es importante tener presente que cada proceso de enseñanza-aprendizaje es diferente. Este acercamiento evidencia la complejidad a la que se enfrenta un docente para activar los distintos sistemas semióticos que posibilitan una noesis musical compleja y una relación de sintonía mutua.

Mediante este análisis se constata que no es posible activar los registros de manera aislada. La educación musical intencional implica la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el contexto. Implica también el diseño de estrategias didácticas que consideren la movilización de los registros semióticos a partir de los registros de los que el estudiante dispone. Esta red conceptual ofrece al estudiante y al docente herramientas para redirigir su práctica y expresar con convicción sus acciones como director.

Se reconoce que el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario es muy distinto al que enfrentarán los nuevos directores. La demanda laboral indica que estos jóvenes universitarios interactuarán con aprendices que conforman las orquestas infantiles y juveniles del país, los cuales no dispondrán de una noesis musical compleja y que se desenvuelven en realidades sociales muy diversas. Aquí se abre una nueva perspectiva para la investigación.

Referencias

- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En A. Rasco, J. Félix y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.205-231). Málaga: Aljibe.
- Brandao, J. M. V. (2011). *Learning and teaching conducting through musical and non-musical skills: An evaluation of orchestral conducting teaching methods* (tesis doctoral). Louisiana State University, Estados Unidos de América.
- Brennan J. A. (2020, 23 de abril). Ocho por radio. Silvestre Revueltas (1899-1940). *Música en México*. Consúltese <https://musicaenmexico.com.mx/ocho-por-radio-silvestre-revueltas-1899-1940/>
- Capistrán-Gracia, R. W. y Reyes-Sosa, D. (2020). Las orquestas infantiles y juveniles en Aguascalientes, México. Propósitos, logros, retos. En R. W. Capistrán Gracia (coord.), *Educación musical superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Carbajal-Vaca, I. S. (2009). Problemas del acercamiento semiótico al aprendizaje de la música: imbricación semiótica-hermenéutica. En *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: Universidad Veracruzana/COMIE.
- Carbajal-Vaca, I. S. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2018). Estrategias de significación: hacia una noesis musical compleja. En J. P. Correa; R. W. Capistrán Gracia; I. S. Carbajal Vaca, y R. R. Moreno Martínez (coords.), *Cuatro perspectivas del aprendizaje y la práctica musical a nivel superior* (pp. 27-46). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carbajal-Vaca, I. S. (2019). *Intencionalidades pedagógicas en la primera escuela para piano de Fritz Emonts: activaciones semióticas en la pluriculturalidad*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de https://editorial.uaa.mx/docs/intencionalidades_pedagogicas_fritz_emonts.pdf
- Carbajal-Vaca, I. S. (2020). Intencionalidades y experiencias de aprendizaje en la propuesta pedagógica del pianista mexicano Manuel Delaflor. En R. W. Capistrán-Gracia (coord.), *Educación musical superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación* (pp. 197-232). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cárdenas-Castillo, C. (2001). Hacia una semiótica de la educación. *Sinéctica*. Tlaquepaque, Jalisco, Departamento de Educación y Valores-ITESO, 19, 28-38.
- Estrada, J. (2013). Revueltas: una música de naturaleza impura. *Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas*, 1(103), 9-34. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.2013.103.2500>
- García-López, R. (1986). Conceptos de intención y educación: análisis y estudio de relaciones. *Anales de pedagogía*, 4, 133-145.
- Kolb, R. (2006). *El vanguardismo de Silvestre Revueltas: una perspectiva semiótica* (tesis doctoral). México, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2006/0608114/Index.html>
- Lorenzo de Reizábal, M. (2017). *El aprendizaje gestual en dirección de orquesta mediante la observación (auto y hetero)*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Pérez-Gómez, J. (2015). *Handbook of Conducting Technique*. Estados Unidos de América: Createspace Independent Publishing Platform.
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.19-48). Madrid: Editorial La Muralla.
- Scherchen, H. (1992). *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor.
- Schütz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Searle, J. R. (2004). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sousa, G. D. (1988). *Musical conducting emblems: An investigation of the use of specific conducting gestures by instrumental conductors and their interpretation by instrumental performers*. (Tesis doctoral). The Ohio State University, Estados Unidos de América.
- Spitzer, J., Zaslav, N., Botstein, L., Barber, C., Bowen, J., y Westrup, J. (2001). *Conducting*. *Grove Music Online*. Recuperado de <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000006266> [Consulta: 3 de febrero de 2021.]
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Uc-Mas, L. (2008). En torno al análisis de la práctica docente. En *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente* (pp.37-68). México: Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Venegas-García, J.-H. (2010). Conciencia e intencionalidad, visión cognitiva y fenomenológica. *Revista Anfora* 17(28). Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.30854/anf.v17.n28.2010.100>
- Villarreal-Rodríguez, G. R. (2016). Evolución y desarrollo de la dirección orquestal en México y el mundo. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 205-235. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454599>