

La clase de música de cámara

Una experiencia pedagógica con un dúo de guitarras

Edwin Giovanni Arguello y Matías Tanco
gioarguelloguitar@gmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical - Facultad de Artes
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente trabajo relata una experiencia pedagógica sobre la interpretación de un dúo de cámara, en el contexto áulico de una carrera universitaria de grado. Los eventos ocurridos se narran haciendo foco en las interacciones docente-alumnos y alumno-alumno. Para dar cuenta de estas relaciones, se seleccionaron y describieron en detalle dos situaciones en la clase, partiendo desde un registro de video. El relato de las situaciones pone en relieve aspectos de la enseñanza y el aprendizaje que tienen poca consideración en los ámbitos de formación camarística. Al abordar las interacciones generadas entre los músicos, se hace hincapié en aquellas que involucran habilidades de concertación y comunicación en la interpretación grupal. Para concluir, se propone reflexionar y debatir sobre los supuestos, habilidades, características y prácticas pedagógicas de las asignaturas de ejecución grupal en los ámbitos de formación musical.

Palabras Clave

Pedagogía musical, performance, música de cámara, guitarra, musicalidad comunicativa.

The chamber music lesson

A pedagogical experience with a guitar duo

Abstract

This paper narrates a pedagogical experience with a duo during a chamber music's lesson in the classroom context of an undergraduate university course. The events that took place are narrated focusing on teacher-student and student-student interactions. In order to account for these dyads, two classroom situations were selected and described in detail, based on a video recording. This approach highlights aspects of teaching and learning that are not often considered for a chamber music's pedagogy. The exposition of this interactions makes a special point on those involving concertation and communication skills in group performance. To conclude, we review and discuss the assumptions, skills, characteristics and pedagogical practices of group performance with musicians in music education settings.

Key Words

Music pedagogy, performance, chamber music, guitar, communicative musicality.

Introducción

La música de cámara ha sido definida empleando diversos criterios según el período histórico en que se desarrolla la práctica: sea por el ámbito en el que ésta tenía lugar, el orgánico instrumental que la conformaba o la función que cumplimentaba, o incluso por la cantidad de instrumentistas y/o partes a ejecutar (Radice, 2012). En todas estas definiciones, la ejecución de música previamente escrita es una constante, por lo que se constituye como una de sus principales características. John Baron (1998) establece cinco aspectos que caracterizan y constituyen a la música de cámara¹: i) se trata de música instrumental; ii) es realizada en conjunto (dos o más intérpretes); iii) es solista (no hay dos músicos que toquen la misma parte al mismo tiempo); iv) su propósito es la práctica de conjunto (no

¹ El autor propone, sin embargo, que estos criterios tienen excepciones y modificaciones. En siglos anteriores, se han considerado como música de cámara obras que no siguen alguno de estos criterios (Baron, 1998, p. 6).

la exhibición virtuosa de un miembro); v) la intimidad abierta o implícita es su característica central.

En las instituciones musicales de educación superior, *Música de Cámara* es una de las asignaturas de ejecución grupal que se articulan como complemento en la formación de las carreras de instrumento. Según Sonia Ray (2019), las reflexiones y discusiones sobre esta práctica han tenido poca consideración sobre los aspectos pedagógicos y, en su lugar, estos últimos suelen enfocarse sobre aspectos prácticos de la interpretación. Los docentes a cargo de estas asignaturas suelen implementar prácticas pedagógicas tradicionales o fundamentadas en experiencias propias, que son transmitidas y reproducidas verticalmente a los alumnos. Además, aquellos que se enmarcan en este tipo de concepciones consideran que los procedimientos que han sido eficientes en su propia formación serán buenos también para sus alumnos y, por lo tanto, no es necesario implementar otras teorías para guiar su práctica docente.

Contexto de la experiencia

El presente relato aborda instancias ocurridas en el año 2017 dentro de la Facultad de Artes (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), en una clase de la cátedra Música de Cámara I. En el marco de su adscripción en la cátedra, el primer autor de este escrito (en adelante, referido como *D*) mantuvo un encuentro con los estudiantes que fue registrado en video para recuperar los procesos de pensamiento que ocurren en tiempo real, como parte de su experiencia de autoaprendizaje. A continuación algunos pasajes están redactados en primera persona, para relatar más fielmente su experiencia personal. La asignatura integra el plan de estudios de un grupo de carreras² como materia de ejecución grupal de carácter optativo, y cuenta con una carga horaria de 2 horas semanales prácticas (ocasionalmente se realizan clases teórico-prácticas masivas). Debido a la cantidad de estudiantes, el tiempo de clase es dividido en trabajos de 30 minutos por grupo. Las obras abordadas se adaptan a cada conjunto particular, y el programa de la materia no cuenta con un listado de obras específicas. Por lo tanto, los alumnos son los que seleccionan las obras de acuerdo a su adecuación al nivel que se encuentran cursando.

Participantes

El encuentro se produjo con dos alumnos de la carrera Licenciatura en Música (Orientación Guitarra) que se encontraban cursando el segundo año de la carrera.

² Licenciaturas y Profesorados con orientaciones específicas: Composición, Dirección Orquestal, Dirección Coral, Guitarra, Piano y Educación Musical.

Contaban con experiencia previa en la ejecución del instrumento: el alumno 1 (en adelante, A1), 9 años y el alumno 2 (en adelante, A2), 6 años.

Obra musical

Los alumnos seleccionaron el último movimiento, *Sambiña*, de la obra “Modinha Brasileira”, compuesta para dúo de guitarras por el músico brasileño Celso Machado (1986).

Objetivos

El encuentro con los estudiantes se centró en el trabajo sobre las habilidades de concertación y comunicación en la interpretación grupal de una obra. Este relato se propone realizar reflexiones pedagógicas de la experiencia personal del docente que surgen a partir de las autoobservaciones de los registros audiovisuales.

Desarrollo de la clase

Los alumnos asistieron a la clase habiendo realizado una lectura inicial y dos ensayos previos de la obra que habían seleccionado. La clase fue dictada en el horario habitual de cursada (duración aproximada: 45 minutos) y fue registrada en su totalidad con una cámara digital de video.

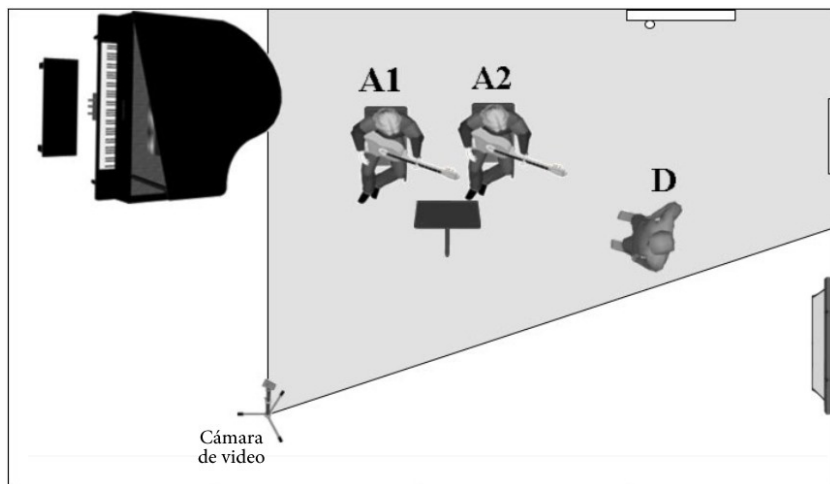


Figura 1. Referencias de la ubicación de los alumnos, el docente y la cámara de video. El área que tomó la cámara se encuentra sombreada con color gris.

Al comenzar la clase el dúo me acercó la partitura, y se ubicó en el espacio según su preferencia, mientras que yo me ubiqué en un sitio desde donde pudiera observarlos y registrar una buena toma de video, como se muestra en la Figura 1. Mientras ellos hacían una primera interpretación, los escuché siguiendo la partitura, además de observar la interacción entre los músicos e identificar dificultades para trabajar con ellos. A continuación, comencé a intervenir en la resolución de dudas y problemáticas técnicas e interpretativas, avanzando por secciones desde el comienzo de la obra. A medida que iba interviniendo, podía tomar conocimiento y consciencia de la dinámica de trabajo que traían desde el ensayo. A partir de las respuestas a mis intervenciones, pude conocer mejor a los estudiantes y progresivamente saber cómo continuar el trabajo.

Para sintetizar, a lo largo de la clase se trabajaron aspectos de la concertación camarística tales como: la comunicación, el ensamble y la coordinación, la gestualidad musical, la puesta en común del análisis y la interpretación. Además, se abordaron otros aspectos generales de ejecución como la lectura de la obra, la resolución de aspectos técnico-instrumentales y el análisis musical, todos ellos en vinculación con la práctica de cámara.

Situaciones significativas observadas durante la clase

Posteriormente al dictado de la clase, volví sobre el registro de video que había realizado y reflexioné acerca de lo ocurrido. A continuación, voy a relatar la experiencia puntualizando sobre dos situaciones de la clase que considero que fueron las más significativas. La primera corresponde a la comprensión de la obra a través del análisis sobre los roles concertantes, y la segunda puntualiza sobre el trabajo gestual del *levare*.

Situación 1

Una vez que los alumnos lograron comprender la organización formal de la obra, se prosiguió a trabajar su ejecución completa, procediendo por secciones formales. Al tocar la introducción, advertí que no se lograba una apropiada diferenciación de planos entre ambos músicos, y decidí plantear un trabajo que partiera desde la comprensión de la parte individual hacia la comprensión de esta misma en la ejecución conjunta.

En las Tablas 1 y 2 se muestra cómo se analizó en detalle el registro de video, con el fin de identificar segmentos de la clase que resultaron significativos en la intervención docente (secuencias de la columna izquierda, en adelante *S*). Cada secuencia es entendida como un ciclo cerrado de enseñanza y aprendizaje para la reflexión sobre el trabajo realizado junto al dúo de cámara.

Secuencia	Acciones de los participantes	Observaciones
S1	<p>D: Pregunta ¿Qué tipo de construcción tiene la melodía... En qué tipo de construcción está basada la melodía?</p> <p>A2: Responde “<i>un motivo... un motivo rítmico</i>” (su mirada va entre la guitarra y la partitura)</p> <p>A1: Mira fijamente la partitura y responde muy suave a la pregunta que estaba dirigida a A2 diciendo “<i>secuencia</i>”.</p> <p>A2: Se adelanta a D y dice “<i>no me salía la palabra secuencia</i>”</p> <p>D: Dice “<i>¡Secuencia, ahí está!</i>” (Todos ríen).</p>	<p>O1: Se solicita una descripción verbal de la música.</p> <p>O2: Luego de un momento de incertidumbre, los alumnos logran responder entre ambos lo que el docente requería</p>
S2	<p>D: Describe el movimiento que hace la melodía: “<i>Va desde ese DO# y empieza a bajar</i>”. Después lo canta y realiza el descenso melódico con la mano derecha acompañado de una disminución paulatina en la dinámica. En la frase siguiente realiza algo similar, pero para un ascenso melódico, realizando un movimiento amplio y continuo hacia arriba con el brazo e inclina el cuerpo un poco, a la vez que el canto aumenta en dinámica. Todo esto mientras mira a la partitura y a los alumnos.</p> <p>A1: Mira al docente.</p> <p>A2: Mira fijamente la partitura.</p> <p>D: Termina su explicación.</p> <p>A2: Dice: “<i>Claro, ahí es como que tendría que llegar con más fuerza, ¿no?</i>”.</p>	<p>O3: Ejemplificación gestual que funciona como una descripción no verbal de la música.</p> <p>O4: Integración entre el análisis declarativo de la música y su dimensión corporal expresiva (gesto-sonido).</p> <p>O5: Los alumnos se vinculan de maneras diferentes con la explicación de D.</p> <p>O6. D confirma la comprensión de los alumnos a partir del comentario (feedback) de A2.</p>

Tabla 1: *Secuencias 1 y 2 de la Situación 1. Referencias: A1 (alumno 1), A2 (alumno 2), D (docente), S (secuencia), O (observaciones). Las acciones y los diálogos de los participantes se presentan en la columna central. Las observaciones que explican las decisiones y reflexiones del docente se ubican en la columna derecha.*

A partir de las secuencias analizadas, surge el interés de reflexionar acerca de los aspectos interpretativos que se abordan en la clase de Música de Cámara, una partir de la comprensión de la obra. Un abordaje frecuente se sustenta en el análisis sobre la partitura, recurso que brinda una aproximación a ciertas características de la obra que son llevadas a la ejecución del instrumento. Sin embargo, el análisis de la obra puede contribuir al proceso interpretativo en todo momento, y no como un accesorio que se inserta artificialmente al acto de interpretar: es un componente integrado al proceso interpretativo (Rink, 2002). Desde mi experiencia como docente, el análisis -aunque inherente a la interpretación- está conformado

por capas o niveles que se deben explicitar y enseñar a los alumnos. Según John Rink (2002), el resultado de una interpretación musical finalmente se constituye por las decisiones e intenciones conscientes o más o menos intuitivas que generan uno o más músicos sobre los diferentes aspectos que conforman una obra.

Secuencia	Acciones de los participantes	Observaciones
S3	<p><i>D</i>: Dice a <i>A2</i> “<i>hay un movimiento</i> (mueve la mano hacia adelante repetidas veces) <i>que te lleva hacia ese acorde cargado</i> (señala la partitura), <i>piénsalo así [...] vas desde lo alto</i>, (sube el brazo) , <i>empiezas a bajar</i>, (el brazo va bajando lentamente) <i>y luego retomas hacia arriba</i> (sube el brazo un poco)”. <i>A2</i>: Mira fijamente al docente. Luego de la explicación asiente con la cabeza y dice “<i>Claro</i>”. <i>A1</i>: Mira la partitura fijamente, y empieza a tocar muy suave la melodía de la parte de <i>A2</i>, en un momento se detiene, frunce el ceño y lleva su mirada a la guitarra, luego intenta tocar nuevamente la melodía.</p>	<p><i>O7</i>: Se integra en la explicación de <i>D</i> la dimensión espacial en el avance de la música (adelante-atrás), a través de una descripción verbal más específica/refinada. <i>O8</i>: Los alumnos cambian el foco de atención sobre la obra. <i>A2</i> observa la gestualidad del docente mientras que <i>A1</i> mira la partitura. <i>O9</i>: <i>A1</i> se interesa por conocer la parte de <i>A2</i>, la toca en el instrumento para comprender la explicación de <i>D</i>.</p>
S4	<p><i>A2</i>: Toca su parte. Mira la guitarra, y casi al final de su ejecución se equivoca. Toca nuevamente desde donde se equivocó, en el último acorde se le rompe el sonido y toca nuevamente desde donde se había equivocado la primera vez. Mientras <i>A2</i> ejecuta, <i>A1</i> lo mira y <i>D</i> mira la partitura <i>D</i>: dice “<i>Bien</i>” cuando <i>A2</i> finaliza de tocar para pasar a trabajar otras secciones de la obra.</p>	<p><i>O10</i>: <i>A2</i> debe ejecutar teniendo en cuenta las indicaciones que le dio <i>D</i>. <i>O11</i>: <i>A1</i> intentar incluir las indicaciones propuestas por <i>D</i>, la ejecución se le dificulta un poco y pierde continuidad.</p>

Tabla 2: *Secuencias 3 y 4 de la Situación 1. Referencias: A1 (alumno 1), A2 (alumno 2), D (docente), S (secuencia), O (observaciones).*

En los momentos iniciales del trabajo con una obra, la situación pedagógica que se desarrolla con estudiantes iniciales presenta ejecuciones que son producto de una lectura estricta o superficial del texto musical, enfocada hacia la resolución mecánica de problemas técnicos-instrumentales, por lo que la interpretación no presenta aún decisiones o indicios de intencionalidad que den cuenta de una comprensión profunda.

La *Situación 1* que describiré a continuación puede servir como una ejempli-

ficación de cómo estos aspectos se manifiestan en el contexto áulico. Luego de haber escuchado a los alumnos realizar una primera ejecución de la obra, advertí que la ejecución era correcta en relación al texto, pero no iba más allá de él en términos de interpretativos. Por lo tanto, comencé a indagar en la comprensión de lo que estaban tocando, partiendo desde la melodía. Comencé preguntando sobre la construcción de la misma, obteniendo una respuesta que no me permitió trabajar inicialmente en una comprensión más profunda que pudiera ser llevada a la interpretación sonora (S1). Lo expresado verbalmente por los alumnos daba cuenta de un posicionamiento o perspectiva textual acerca de la música (Taruskin, 1995), por lo que decidí tomar la iniciativa para proveerles una descripción basada en el sonido y el movimiento, tomando como base estos aspectos textuales (S2).

Comencé describiendo la melodía en términos de tensión y dirección como expresión de una acción corporal. Al enfocar la atención de los alumnos sobre estos aspectos, me permitió mostrarles que la comprensión de la música, aun cuando se produce por fuera de la ejecución de la obra, puede incorporar descripciones expresivas de este tipo, sin necesidad de acotarse a lo exclusivamente verbal-lingüístico. Más aún, si se trata de una interpretación compartida, resulta importante disponer de estas herramientas para la comprensión y comunicación de intencionalidades en el dúo. Al generar este tipo de descripciones, puedo acercar a los alumnos a la idea de que la música y el movimiento son dominios en vinculación durante la performance: la música es interpretada a través de movimientos físicos y los movimientos permiten a su vez describirla. Esta corporeización en el análisis permite acercar a los alumnos a entender que la comprensión de la partitura puede realizarse desde una perspectiva de la música como performance (Cook, 2003, 2013), es decir, en términos de su resultado final.

Una vez generada la vinculación cuerpo-sonido, el resto de las acciones permitieron que los alumnos comprendieran la obra desde otra perspectiva y que el docente pudiera conducirlos a su propia interpretación *desde y con* el sonido. Sobre el final de S2, entendí que la respuesta de A2 era un indicio de comprensión de las acciones realizadas (ver O6 en la Tabla 1), es decir, que su enunciación verbal era expresada en términos de fuerza como el resultado de una intención interpretativa (energía, movimiento).

Luego, profundicé en el vínculo entre explicación verbal y movimiento incorporando enunciados sobre las relaciones espaciales que son análogas al movimiento en la música (Martínez, 2008). Al hacerlo, utilicé expresiones que dan cuenta del movimiento que el músico realiza, *como si* estuviera recorriendo la obra por dentro -te lleva *hacia*, *vas desde*, empiezas a *bajar*, entre otros- (O7 en la Tabla 2). De un modo similar, realicé gestos con los brazos en el espacio para ejemplificar rasgos de la melodía que sirvieron como refuerzo para pensar en la ejecución (S3).

Al observar el registro en video, noté el cambio en la actitud de A1 sobre la comprensión de la obra: este pasó de escuchar y observar mi explicación a tocar la melodía de su compañero. Por lo tanto, ambos alumnos necesitaban entender lo que pasaba de manera global en la obra, tanto en la partitura como en el sonido, y también de qué manera tocarlo.

Posteriormente A2 tocó su parte, como una instancia integradora de la comprensión de la obra (S4). Allí, esperaba que las cuestiones que tratamos anteriormente fueran puestas en práctica en la interpretación instrumental de los alumnos, no en términos de una mera transferencia de lo analizado al instrumento, sino considerando a la ejecución misma como una dimensión de comprensión de la obra que implica la atención a la experiencia sobre lo que se está tocando. Para lograr esto, realizamos algunas ejecuciones del pasaje, en las que pude notar la incidencia del proceso de comprensión sobre la obra que el alumno estaba construyendo. La nueva comprensión de la melodía llevó a que el alumno explorara ciertos aspectos técnicos sobre la guitarra que eran requeridos para lograr un nuevo resultado sonoro. Avanzamos luego sobre el trabajo de estos aspectos, sin embargo surgieron discontinuidades en la ejecución que debían ser estudiadas en detalle, de manera individual y grupal fuera de clase.

Luego de la cuarta situación (S4) se completó un pasaje de la clase en el que pude abordar cuestiones interpretativas partiendo del texto musical, orientadas hacia la performance concreta. El análisis del video detallado en el cuadro me permitió entender las acciones realizadas en relación a mis objetivos como docente. En algunos momentos brindé descripciones de la obra a partir de gestos y sonidos cantados, porque supuse que les permitirían vincularse con los aspectos expresivos de la interpretación. Por otro lado, pude haber hecho lo mismo tomando la guitarra y tocando las partes analizadas, pero decidí no hacerlo. De esta manera, pude ofrecer algunos recursos y herramientas a los alumnos, pero también dejé un espacio de acción para que ellos construyeran su propia interpretación sobre el instrumento. Al hacer énfasis sobre el análisis de los diferentes aspectos que conforman la obra, mostré a los alumnos que las decisiones interpretativas que iba tomando en el desarrollo de la clase, estaban incidiendo directamente en la interpretación y que limitarse solo a la ejecución del texto musical no era suficiente. Es importante señalar que el análisis musical también sirve como herramienta para la resolución de problemas presentados, ya que le permite al intérprete reflexionar e identificar las posibles causas y soluciones de dichos problemas (Goodman, 2002).

Luego de la *situación 1*, los alumnos tocaron juntos la introducción de la pieza, llevando a la práctica el análisis reflexivo de los aspectos expresivos y su puesta en sonido, que se reflejó en la diferenciación de los planos texturales entre ambas guitarras. La clase continuó con el trabajo sobre la parte de A1 en la introducción,

abordando los mismos aspectos y desarrollando consignas similares, pero sobre el acompañamiento.

Secuencia	Acciones	Observaciones
S1	<p>A1: Mira fijamente la cara de A2. Está quieto, esperando el gesto de entrada con las manos preparadas para tocar la guitarra.</p> <p>A2: Tiene a cargo el gesto de entrada. Realiza batidos previos del pulso con la cabeza. Hace un levare de cabeza y caída (arriba-abajo), acompañado con un movimiento del pie izquierdo (arriba-abajo). A2 no mira a A1, mira la partitura cuando hace el gesto.</p> <p>A1 y A2: Tocan la introducción.</p>	<p>O1: Los batidos y el levare de A2 no corresponden al tempo de ejecución del dúo.</p> <p>O2: La manera en que A2 realiza/ comunica el gesto no permite la ejecución coordinada con A1.</p>
S2	<p>D: <i>"En el levare no está funcionando lo que están haciendo"</i></p> <p>A2: <i>"Creo que tengo un tempo más rápido"</i>.</p> <p>D (a A2): <i>"¿cuál es el pulso?"</i></p> <p>A2: Hace un pequeño movimiento con el pie marcando pero no es muy evidente para el docente.</p> <p>A1 (interrumpiendo): <i>"Yo veo el levare más lento que el tempo de la obra"</i>.</p> <p>D: Con un movimiento de cabeza afirma y pregunta a A2 <i>"¿cuál es el pulso que estás pensando?"</i>.</p> <p>A2: Canta el pulso acompañando con la mano, cabeza y pie.</p>	<p>O3: El docente participa a los alumnos del problema y habilita la reflexión sobre las acciones de los músicos (realiza preguntas, favorece un diálogo entre A1 y A2).</p> <p>O4: A1 ayuda a A2 a entender sus acciones, brindando su punto de vista (receptor del gesto).</p> <p>O5: A1 incorpora el gesto de A2 realizando el mismo movimiento</p>
S3	<p>A1: Imita el gesto de A2 en simultáneo.</p> <p>D: Confirma la elección del pulso y propone un gesto adecuado, canta y percute los tiempos</p> <p>A1 y A2: Imitan al docente.</p>	<p>O6: La propuesta de D es incorporada gestualmente por ambos músicos (el que hace el gesto y el que lo recibe).</p>
S4	<p>D (a A2): <i>"Ahora dame la entrada a mí"</i>. A2 hace el gesto del levare a D,</p> <p>D (a A2): <i>"Ahora dale la entrada a él"</i> a A1.</p> <p>A2: Marca con la cabeza, mano y pie.</p> <p>D (a A2): <i>"No le des tanta información... desde la nada"</i> (se queda totalmente quieto, hace la marcación de la subdivisión con la voz y luego hace el gesto de entrada).</p> <p>A1 y A2: Lo miran a D.</p> <p>A2: <i>"Ahh. ya..."</i>.</p>	<p>O7: D adopta la posición de receptor del gesto.</p> <p>O8: D observa la recepción de A1.</p> <p>O9: D sugiere, realiza correcciones y simplifica el gesto (perfecciona).</p> <p>O10: Proporciona un ejemplo/mo- delo de gesto.</p>

Tabla 3: Secuencias analizadas en la Situación 2. Referencias: A1 (alumno 1), A2 (alumno 2), D (docente), S (secuencia), O (observaciones).

Situación 2

Luego de tocar y trabajar específicamente en el ensamble de las partes en la introducción, reparé en un problema respecto al gesto de entrada, ya que los alumnos no lograban iniciar coordinados en su ejecución. Por lo tanto, procedí a realizar un trabajo específico sobre el gesto y la comunicación del mismo a partir de la reflexión y puesta en común entre ambos. El detalle de las acciones realizadas se detallada en la Tabla 3.

La *Situación 2* muestra un conjunto de acciones tendientes a enfocar el trabajo sobre aspectos de la práctica de ensamble. En los momentos previos al *levare*, noté que A2 realizaba movimientos hacia ambos lados del cuerpo para establecer el tempo de inicio para la ejecución (ver *O1* en la Tabla 2). Los movimientos fueron seguidos por el gesto de entrada, cuyo tempo se había modificado, mostrando que el tempo ejecutado no respondía al gesto, sino a los movimientos realizados al comienzo. Esto motivó realizar un trabajo específico de reflexión y puesta en común de todos estos aspectos.

Al darles la oportunidad de hablar sobre el gesto, ellos presentaron sus puntos de vista sobre lo que no estaba funcionando, por lo que me limité a guiarlos en los pasos a seguir en la búsqueda de una solución (en lugar de imponer una solución externa). De esta manera, se explicitaron los tempos de cada acción (movimientos, gesto de entrada, y ejecución) y se analizaron reflexivamente en un intercambio entre los tres. En todo momento intenté que el gesto fuera claro y coherente, además de ser construido y consensuado por el dúo. Esta interacción y socialización de las decisiones interpretativas fue necesaria para que el grupo de cámara pudiera funcionar mejor.

La mejor manera que encontré para hacerles reflexionar consistió en participar como un integrante más: pedí explicaciones, imité sus gestos, propuse otros, ellos imitaron los míos. Como resultado, el gesto construido se enriqueció con las acciones de todos, nivelándose entre el movimiento generado y el movimiento observado.

En algunos momentos de la clase realicé el gesto de entrada que consideraba adecuado y ellos lo tomaron como un modelo válido. Por ejemplo, el momento en que propuse el gesto me permitió ver que los alumnos lo entendían a la vez que lo recibían. Luego, ese gesto lo realizó uno de los alumnos y pude observar cómo era la comunicación entre ambos. Dado que este gesto podría ser realizado por cualquier músico durante una performance grupal, decidí perfeccionarlo con ambos a partir de comentarios y sugerencias. Al limitarme a proponer un movimiento, no se trabajó en ningún momento sobre certezas (imponer un gesto como válido), aportando a la reflexión (evaluar las decisiones entre todos). Esta instancia de comunicación refuerza la intención conjunta en la interpretación de la obra.

Con la vinculación del cuerpo desde la dimensión de la comprensión corporeizada de la música (Shifres, 2007) y la musicalidad comunicativa (Martínez y Valles, 2018; Martínez 2018), combiné la descripción verbal con la acción musical (sonora y gestual), en términos de descripciones expresivas y relaciones espaciales, corporicé el análisis e interpreté el sonido. Dichas acciones permiten entender que la comprensión del texto musical puede hacerse desde un enfoque sobre la música como performance (Cook, 2003, 2013), tanto en una perspectiva individual como grupal. Esta manera de interactuar con la música para dar mi explicación también estaba destinada a brindar una herramienta que los alumnos pudieran emplear en la construcción de su propio discurso musical.

En la comunicación del gesto adoptamos alternadamente posiciones de emisor y receptor, lo que me permitió observar desde afuera la interacción entre ellos. Con estas acciones quise poner en evidencia la situación en la que el alumno debía comprender más sobre su gesto: se trata de una comunicación visual y auditiva con su compañero. Cuando uno está seguro que el otro lo está mirando y está preparado para recibir el gesto, se genera un vínculo que brinda un *feedback* para la adecuación o mejoramiento del gesto específico. En este sentido, un gesto de comienzo no es solamente un punto de entrada, sino que además contiene información sobre la intención o carácter de la interpretación que está a punto de ser creada.

Para concluir este trabajo sobre el perfeccionamiento del *levare*, le pedí a A2 que simplificara el gesto: reducir la carga de información, omitir ciertos movimientos y sonidos que realizaba anteriormente y que no eran necesarios. La simplificación de un gesto permite que su recepción sea más efectiva, ya que el receptor puede enfocarse en identificar y procesar directamente aquello que se vincula con sus intereses, y el modo en que debe ser llevado al sonido.

Luego de esta situación, la actividad continuó con la puesta en práctica de A2 de las últimas aclaraciones y de D haciendo el rol de director para ejemplificar el gesto. Para finalizar se le pidió a A1 realizar el gesto de entrada, para que pusiera en práctica los aspectos trabajados anteriormente. Con esto se buscó identificar si alguno de los dos se sentía más cómodo realizando la acción o era más claro al comunicar el gesto a su compañero.

Conclusiones

Partiendo desde la experiencia realizada, las situaciones revisadas nos permiten reflexionar acerca de una serie de aspectos que forman parte de la ejecución camarística, que muchas veces son dadas por seguras, o que simplemente no tienen lugar en la planificación de los aprendizajes. En nuestra práctica docente, es

de suma importancia brindar herramientas desde el inicio de la formación, con el fin de generar un compromiso activo en la construcción de la interpretación musical. Dichas herramientas deben estar fundamentadas, analizadas, estructuradas y llevadas a la reflexión por el docente, para luego ser entendidas y vivenciadas por los alumnos en el espacio áulico. Posteriormente, estos podrán emplearlas para proponer y justificar sus decisiones de manera autónoma.

A menudo, la enseñanza y el aprendizaje de la ejecución instrumental en carreras de instrumento solista desarrollan aspectos de la interpretación que se presentan en situaciones que no requieren de la interacción con otros músicos. Por lo tanto, es un error frecuente asumir que tocar música en solitario -o tener un alto desempeño al hacerlo- es por sí mismo una condición que garantiza poder realizarlo con otras personas. Más aún, que las cualidades de la interpretación son compartidas y entendidas por otras personas del mismo modo en que las concebimos en solitario. En este sentido, se plantean nuevos desafíos que son motivo de enseñanzas y aprendizajes compartidos para concebir una interpretación propia del conjunto. Más específicamente, esta interpretación se sostiene en aspectos que deben ser pautados y entendidos por todos los integrantes del conjunto, para que la ejecución de cada uno tenga coherencia en la totalidad.

Al llegar a la clase de música de cámara con una experiencia individual significativa desarrollada en el instrumento, algunos problemas encuentran soluciones rápidas, aunque no por esto deberían dejar de tenerse en cuenta. Por otro lado, un docente experto como guía o director de las acciones a realizar suele facilitar la práctica del ensayo y armado de las obras, aunque sin embargo no fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación y concertación del conjunto. Por esta razón, durante la experiencia realizada, el docente evitó imponer un modelo de interpretación, dejando de lado su guitarra para realizar ejemplificaciones que pudieran ser imitadas por los alumnos. Al hacer esto, quedaron en evidencia otros recursos que los docentes disponemos para brindarles herramientas que permitan un diálogo entre músicos y arribar a la construcción genuina de la interpretación en conjunto. En la experiencia presentada, fueron los alumnos los primeros en experimentar con el sonido y el cuerpo, a partir de las observaciones del docente y algunos objetivos planteados para encontrar soluciones propias. Esto permite que los alumnos aprendan a realizar observaciones sobre ellos mismos, al mismo tiempo que adquieren recursos que pueden utilizar posteriormente.

En la experiencia realizada, se buscó que las preguntas y observaciones fueran realizadas y respondidas por los integrantes del dúo en interacción, buscando y consensuando sus propias respuestas. La tarea docente fue en este caso generar un diálogo entre el dúo, que redundó en la búsqueda de soluciones, haciendo énfasis en la comunicación y repercutiendo en la posterior interpretación. La comunicación no solamente resulta relevante para la coordinación entre los integrantes

-al mismo tiempo productores y receptores del sonido en la interacción- sino también en lo que desde el conjunto se construye en lo que es transmitido hacia los oyentes.

Como mencionamos anteriormente, la enseñanza de la música de cámara no cuenta en la actualidad con una tradición establecida que proporcione una dirección en el desarrollo reflexivo de algunos de estos aspectos o -en su defecto- un ámbito para el debate y la crítica del modelo previamente establecido. Esperamos haber realizado aportes que sirvan para la reflexión y la discusión sobre el aprendizaje de nuestros alumnos en los ámbitos de formación musical.

Referencias

- Baron, J. H. (1998). *Intimate music. A history of the idea of chamber music*. Pendragon Press.
- Cook, N. (2003). Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (eds), *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction* (pp. 204-214). Routledge.
- Cook, N. (2013). *Beyond the Score: Music as Performance*. Oxford University Press.
- Goodman, E. (2002). Ensemble performance. En J. Rink (ed.), *Musical Performance. A Guide to Understanding. A Guide to Understanding* (pp. 153- 167). Cambridge University Press.
- Machado, C. (1986). *Modinha Brasileira. Pièces faciles pour 2 et 4 guitares. Samba*. Édition Henry Lemoine.
- Martínez, I. C. (2008). *The cognitive reality of prolongational structures in tonal music* [Tesis de doctorado, University of Roehampton].
- Martínez, I. C. (2018). Hacer sentido con el cuerpo en la música. La realidad ampliada de la cognición musical. *Revista Argentina de Musicología*, 19, 43-58. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77482>
- Martínez, I. C. y Valles, M. (2018). Musicalidad comunicativa y prácticas musicales: resignificando el papel del cuerpo. En *Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo* (pp. 201 - 209). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118467>
- Radice, M. A. (2012). *Chamber Music. An essential history*. The University of Michigan Press.
- Ray, S. (2019). Práctica e didáctica da música de câmara. *ORFEU*, 4(1), 151-165. <https://doi.org/10.5965/2525530404012019151>

- Rink, J. (2002). Analysis and (or?) performance. En *Musical Performance. A Guide to Understanding. A Guide to Understanding* (pp. 35- 58). Cambridge University Press.
- Shifres, F. (2007). Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. En *3° Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (IIDAP)*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Taruskin, R. (1995). *Text and Act*. Oxford University Press.